

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vaihtojaksolle lähtemisen syyt yliopisto-opiskelijoiden
matkakertomusten välittämässä kokemuksissa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Henriikka Kaunela

Maaliskuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Henriikka Kaunela: Vaihtojaksolle lähtemisen syyt yliopisto-opiskelijoiden matkakertomusten välittämässä kokemuksissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 84 sivua, 11 liitesivua

Maaliskuu 2015

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee merkityksiä, joita yliopisto-opiskelijat antavat vaihto-opiskelujaksolle lähtemisen syyksi vaihtojakson jälkeen kirjoittamissaan matkakertomuksissa. Tarkoituksena oli hahmottaa matkakertomuksista sekä merkityksiä, joita opiskelijat pitävät syynä henkilökohtaiseen päätökseensä lähteä vaihtojaksolle, mutta myös sellaisia merkityksiä, joita esitetään matkakertomusta lukeville syinä lähteä vaihto-opiskelemaan.

Tutkimusaineistona on käytetty Tampereen yliopiston verkkosivuilta löytyviä matkakertomuksia, jotka opiskelijat kirjoittavat viimeisen apurahaerän saamiseksi vaihtojaksolta palattuaan. Matkakertomuksen kirjoittamista varten laadituissa, suuntaa antavissa mutta ei pakottavissa ohjeissa pyydetään opiskelijaa kirjoittamaan muun muassa omista etukäteisjärjestelyistään, asumisesta ja opiskelemisesta kohdemaassa, vapaa-ajasta, palaamiseen liittyvistä seikoista sekä vaihtokokemuksen merkityksellisyydestä. Aineistoa analysoidessa on käytetty fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää.

Opiskelijat lähtevät vaihtojaksolle monesta erilaisesta syystä. Taustalla saattaa olla pitkäikäinen haave kohdemaassa asumisesta, halu kehittää kielitaitoaan tai ajatus kansainvälistymisestä ja kulttuurivaihdosta erityisen opettavana kokemuksena. Opiskelijat ovat joko aina halunneet lähteä vaihto-opiskelemaan tai kypsyvät hitaasti ajatukseen vaihtojaksosta. Joskus myös valmistumisen läheisyys tai ulkopuoliset tekijät saattavat vaikuttaa päätökseen. Matkakertomuksen lukijoita motivoidaan lähtemään vaihtojaksolle erityisesti siksi, että vaihtojakso on silmiä avaava kokemus, joka antaa paljon uutta elämään. Vaihtojakso opettaa paljon omasta sekä muiden kulttuureista ja antaa uutta perspektiiviä omaan elämään. Vaihtojakso saattaa myös osoittaa uuden suunnan koko elämään.

Vaihtojakso on olennainen kokemus erityisesti oman identiteetin rakentamisen kannalta. Vaihtojaksojen määrällisen tilastoinnin sijaan vaihtojaksoa voisi tarkastella laadullisena opiskelijan kokemuksena. Näin ollen tulisikin keskustella kokemuksen laadullisesta sisällöstä ja sen parantamisesta enemmän kuin vaihtojaksojen määrän kasvattamisesta. Olettaessa huomioon kansainvälistymispuheen ja koulutuspoliittisen todellisuuden ristiriita, onkin tärkeää tietää, miksi opiskelijat lähtevät tästä ristiriidasta huolimatta vaihtojaksolle. Vaihtojakso tulisi ymmärtää henkilökohtaisen kasvun hetkenä ja tilana.

Avainsanat: kansainvälistyminen, korkeakoulupolitiikka, opiskelijavaihto, yliopisto-opiskelijat, matkakertomukset

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KANSAINVÄLISYYS JA KANSAINVÄLISTYMINEN	3
2.1	Globalisaatio ja kansainvälisyys.....	3
2.2	Kansainvälistyminen ja korkeakoulutus.....	5
2.3	Kansainvälistyminen ja korkeakoulupolitiikka Suomessa	8
2.4	Esimerkkinä Tampereen yliopiston kansainvälistymisstrategia ja kansainvälistymiskokonaisuus....	10
2.5	Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus.....	12
3	KANSAINVÄLISYYS HENKISEN LIIKKUVUUDEN NÄKÖKULMASTA.....	16
3.1	Ulkomailla opiskelu kulttuurisena kehitystehtävänä	17
3.2	Vaihto-opiskelun vaikutus yksilön pääomaan erityisesti työelämän kannalta	19
3.3	Vaihto-opiskelun merkitys työnantajien tarpeiden näkökulmasta.....	21
4	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	23
4.1	Tutkimuksen taustalla oleva ihmiskäsitys	24
4.2	Fenomenologia ja fenomenologinen psykologia.....	27
4.3	Hermeneuttinen fenomenologinen psykologia.....	29
4.4	Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta	32
5	TUTKIMUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS	35
5.1	Tutkimuskysymykset.....	35
5.2	Aineisto ja kohderyhmä.....	36
5.3	Aineiston analyysin kulku	41
5.3.1	Päävaihe I – ilmiön yksilökohtaiset merkitykset	42
5.3.2	Päävaihe II – ilmiön yleinen merkitysverkosto	49
6	VAIHTOJAKSOLLE LÄHTEMISEN SYYT YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSISSA.....	55
6.1	Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuudet	56
6.2	Henkilökohtaiset syyt lähteä vaihto-opiskelemaan	59
6.3	Miksi lähteä vaihto-opiskelemaan?	63
6.4	Kokonaiskuva ilmiöstä syyt lähteä vaihtojaksolle.....	66
7	POHDINTA.....	70
7.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	72
7.2	Tutkimuksen eettisyydestä	76
	LÄHTEET.....	78
	LIITTEET	85

1 JOHDANTO

Sekä opiskelijoiden että työntekijöiden maailmanlaajuinen liikkuvuus lisääntyy koko ajan, ja 2000-luvulla onkin alettu huomioda koulutuksen merkitystä globalisaation aikakaudella (Achterberg 2002, 18; Streitwieser 2014, 11). Globaalin tietoyhteiskunnan kehittyminen on lisännyt yliopistojen merkitystä uuden tiedon tuottajana. 1980-luvulta alkaneen kansainvälistymisen aallon päätavoitteena on ollut parantaa koulutuksen ja tutkimuksen laatua sekä lisätä Suomen kilpailukykyä maailmanlaajuisesti. (Sallinen 2003, 5–8.) Kansainvälistymisen merkittävyyttä tässä toimessa ilmentää myös Opetusministeriön laatima kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015. Kansainvälistymisstrategiassa tiedostetaan korkeakoulujen tärkeä rooli globaalissa toimintaympäristössä, jossa kilpailu perustuu markkina-asemien ja pääomien lisäksi koulutettuun työvoimaan ja tutkimusresursseihin. Tämä edellyttää korkeakoulu-, tutkimus- ja innovaatiojärjestelmän uudistamista: kansainvälistymisstrategian tarkoituksena on kartoittaa käyttämättömiä mahdollisuuksia. (Opetusministeriö 2009, 4–5.)

Eräs Opetusministeriön tavoitteista on aidosti kansainvälinen korkeakouluyhteisö. Tätä tavoitetta on tuettu määräaikaaisella liikkuvuuden rahoitusohjelmalla vuosille 2010–2015. Lisäksi korkeakoulujen odotetaan sisällyttävän kaikkiin tutkintoihin kansainvälistymistä tukeva osio, joka suoritetaan joko liikkuvuusjaksolla tai laadukkaalla kansainvälisellä opetustarjonnalla. (Opetusministeriö 2009, 31.) Eräs tapa kansainvälistyä on lukukauden tai kahden mittainen vaihto-opiskelujakso ulkomailla. Sekä pitkä- että lyhytkestoisten liikkuvuusjaksojen määrä on pääosin kasvanut viime vuosina. Kalenterivuonna 2013 pitkäkestoiselle, yli kolme kuukautta kestäväälle liikkuvuusjaksolle lähti Suomesta ulkomaille yhteensä 10 189 korkeakouluopiskelijaa, joista 5 175 opiskeli yliopistossa. Suhteessa yliopistotutkintojen, sekä kandidaatin että maisterin tutkintojen, määrään lähes joka viides opiskelija lähtee ulkomaan jaksolle opintojensa aikana. (Garam 2014, 3; Garam 2014, 27.)

Liikkuvuutta yritetään jatkuvasti kasvattaa ja kansainvälistyminen nähdään kansallisella tasolla tärkeänä asiana. Tästä huolimatta useat muut koulutuspoliittiset seikat eivät sovi yhteen kansainvälistymiskeskustelun kanssa. Tutkintojen tavoiteaikojen saavuttamisen tärkeys puhututtaa koko ajan enemmän. Jo aiemmin on pohdittu kaksipuolaisen tutkintojärjestelmän tuovan mukanaan

vaikeuksia sovittaa vaihtojakso mukaan tutkintoon (Sallinen 2003, 16). Nyt huolenaiheena tutkintojärjestelmän kaksiportaisuuden vaikutuksesta liikkuvuushalukkuuteen voisi olla korkeakouluopiskelijoiden opintotukeen tehdyt muutokset. Elokuusta 2011 lähtien uudet opiskelijat ovat saaneet tuen ensin alemman korkeakoulututkinnon suorittamiseen ja vasta alemman korkeakoulututkinnon valmistuttua lisää tukea ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen (Kansaneläkelaitos 2013, 443). On ymmärrettävää, ettei liikkuvuusjakso ehkä mahdukaan suunnitelmiin, jos huolenaiheena on alemman korkeakoulututkinnon suorittaminen tavoiteajassa opintotuen jatkumisen takaamiseksi. Tämä seikka ei kenties näy vielä liikkuvuustilastoissa.

Tämän lisäksi on kyseenalaistettava liikkuvuuden määrällinen mittaaminen, sillä liikkuvuusjaksoja tilastoitaessa ei huomioida kansainvälistymiskokemuksen laatua tai sisältöä (Choudaha & De Wit 2014, 31). Kansainvälistymisen tavoitteiden tulisikin liittyä kansainvälistymisen laadun parantamiseen ja kokemuksen sisällön laadukkuuden takaamiseen huolimatta siitä, että kokemuksen sisältöä on vaikeampi mitata (Ollikainen 1996, 31). Vaihto-opiskelu tulisikin ymmärtää ”*akateemiseksi, kulttuuriseksi, älylliseksi ja emotionaaliseksi tilaksi, jossa kehittyvät sekä kulttuurien väliseen toimintaan tarvittavat taidot että oma henkilökohtainen kasvu*” (Taajamo 2005, 13). Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kartoittaa merkityksiä, joita Tampereen yliopiston opiskelijat antavat vaihto-opiskelujaksolle lähtemisen syiksi matkakertomuksissa, jotka he ovat kirjoittaneet vaihtojakson päätyttyä. Liikkuvuusjaksojen määrällisen tilastoimisen lisäksi on tiedettävä, miksi opiskelijat lähtevät vaihtojaksolle erityisesti kun huomioidaan kansainvälistymispuheen ja koulutuspoliittisen todellisuuden ristiriita. Vaihtojakson päättymisen jälkeen kirjoitetut syyt saattavat paljastaa jotakin olennaista vaihtokokemuksesta ja vahvistaa käsitystä vaihtojaksosta henkilökohtaisen kasvun hetkenä ja tilana.

Aluksi määrittelen kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen käsitteet sekä suhteutan käsitteitä korkeakoulutukseen. Esittelen korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian vuosille 2009–2015 sekä sitä toteuttavan Tampereen yliopiston kansainvälistymisstrategian ja uusiin tutkinto-ohjelmiin liittyvän kansainvälistymiskokonaisuuden. Liikkuvuuden määrällisen erittelyn jälkeen pohdin kansainvälisyyttä henkisen liikkuvuuden ja opiskelijan kokemuksen näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien esittelyn jälkeen kuvailen tutkimuksen käytännön toteutuksen. Analyysin tulosten yhteydessä suhteutan yliopisto-opiskelijoiden vaihto-opiskelujaksolle lähtemisen syitä suhteessa Taajamon (1999, 2005) esittelemään ulkomaille opiskelun kulttuuriseen kehitystehtävään. Lopuksi arvioin vielä tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimukseen liittyviä eettisiä ulottuvuuksia.

2 KANSAINVÄLISYYS JA KANSAINVÄLISTYMINEN

Ollikainen ja Honkanen (1996) määrittelevät kansainvälisyyden käsitteen toiminnaksi tai suhteeksi, johon osallistuu kaksi kokonaista kansakuntaa tai niiden kansalaisia, useampia tai yksittäisiä. Kansainvälisyyteen kuuluu olennaisena osana toiseuden ja vierauden kohtaaminen: kansainvälisyyden toisella osapuolella on ominaisuuksia, jotka ovat vieraita omalle ryhmälle. (Ollikainen & Honkanen 1996, 16.) Kansainvälisyyteen pyrkiminen on kansainvälistymistä, jota voisi kuvailla yksilöiden ja kulttuurien väliset rajat ja esteet ylittäväksi ideoiden virraksi (Sowa 2002, 63).

Kansainvälisyys on mahdollista ymmärtää joko arvokkaaksi tavoitteeksi itsessään tai keinoksi jonkin tavoitteen saavuttamisessa. Jos kansainvälisyys ymmärretään itsearvoisena tavoitteena, voidaan siitä erottaa konsensuaalinen, toisen kansakunnan tai kansalaisen mielenkiinnon kohteeksi nostava puoli, sekä konfliktuaalinen puoli, jossa taas toiseuteen liittyvät arvoriidat synnyttävät ennakkoluuloja. Ymmärrettäessä kansainvälisyys keinoksi jonkin tavoitteen saavuttamisessa on kansainvälisyydellä välineellistä arvoa: osapuolet pyrkivät hyötymään kansojen välisestä vuorovaikutuksesta. Myös välineellinen kansainvälisyys voidaan erotella konsensuaaliseen, heikompaa enemmän hyödyttävään, sekä konfliktuaaliseen kansainvälisyyteen, jossa taas paremmassa asemassa oleva hyötyy kansainvälisyydestä enemmän. (Ollikainen & Honkanen 1996, 16–17.) Kansainvälisyys tulee erottaa ylikansallisuudesta, jossa taas on kyse tietyn rakenteen tai toiminnan siirtämisestä valtiosta toiseen ja akkulturoitumisesta kansalliseen käyttöön. Hyvänä esimerkkinä ylikansallisesta toiminnasta on oppivelvollisuus, joka on reilun kahdensadan vuoden aikana levinnyt erittäin moniin maailman valtioihin. (Ollikainen & Honkanen 1996, 18.)

2.1 Globalisaatio ja kansainvälisyys

Kansainvälisyyden käsitettä käytetään toisinaan huolimattomasti. Onkin huomioitava, että kaikki ulkomainen ei ole kansainvälisyyttä, vaan se ”*edellyttää reflektointiin johtavaa vaihdantaa ja kulttuurista riippuvuussuhdetta – ”välisyyttä”* –, joka vaikuttaa kognitiivisen ja affektiivisen alueen

lisäksi myös käyttäytymiseen”. Kansainvälistyminen on sekä prosessi että instrumentti: kansainvälistymisen voi mieltää prosessiksi, koska se on monenkeskistä ja instrumentiksi sitä voi kutsua, koska sillä yritetään vastata kehittämistarpeisiin ja globalisaatioprosessin hallintaan. (Sallinen 2003, 5–6.)

Yhtä lailla huolimattomasti käytetty käsite globalisaatio on merkitykseltään vielä laajempi kuin kansainvälisyys (Sallinen 2003, 5). Robertson (1992) määrittelee globalisaation sekä maailman kutistumiseksi että lisääntyväksi tietoisuudeksi maailmasta kokonaisuutena (kts. Ollikainen & Honkanen 1996, 32). Globalisaatio on mahdollista jakaa neljään funktionaaliseen pääalueeseen: talouteen, teknologiaan, politiikkaan ja kulttuuriin. Tämä jaottelu auttaa löytämään toimijat, jotka edistävät ja vastustavat globalisaatiota. Luokittelu on kuitenkin liian yleinen ohjaamaan globalisaation analyysia, joten globalisaatioprosesseja voikin lähestyä paremmin seuraavalla kuuden lähestymistavan luokittelulla: kansainvälinen kauppa, globaalinen finanssijärjestelmä, maailmanlaajuinen teollinen rakennemuutos, työvoiman kansainvälistyminen, teknologia globalisaation käyttövoimana sekä liberaalien arvojen ja instituutioiden leviäminen kautta maailman. (Väyrynen 1998, 76–78.) Globalisaatiota voi tarkastella myös kulttuurienvälisen oppimisen ja kasvatuksen näkökulmasta. Hall (1992, 1999) toteaa, että globalisaatiota ei tule rajata vain talouspoliittiseksi käsitteeksi vaan sitä on ymmärrettävä myös kulttuurienvälisen oppimisen käsitteenä. Globalisaatio on epätasainen, omat valtahierarkiansa sisältävä prosessi. Siinä on tiettyjä läntisen maailmanlaajuuden herruuden aineksia, mutta ajan ja tiivistymisen vaikutuksena kulttuuriset identiteetit suhteellistuvat kaikkialla. Globalisaatio voikin edetä käsi kädessä paikallisten identiteettien kanssa. (kts. Kaikkonen 2004, 62.)

Globalisaation ja kansainvälisyyden suhdetta voi tarkastella esimerkiksi korkeakoulujärjestelmän näkökulmasta. Teichlerin (2003) mukaan tässä kontekstissa globalisaatio ja kansainvälisyys ovat samantyyppisiä käsitteitä kahdella tavalla: ensinnäkin, käsitteet vihjaavat, että liikettä tapahtuu suljetusta kansallisesta korkeakoulujärjestelmästä poispäin ja toiseksi, käsitteet viittaavat muutokseen, joka joko asettaa haasteen korkeakoulutukselle tai vihjaa korkeakoulutuksen luonteen muutoksesta. Toisaalta Teichler osoittaa käsitteillä olevan myös eroja. Kansainvälisyys viittaa lisääntyneeseen, maan rajoja ylittävään toimintaan kansallisen korkeakoulutuksen piirissä: siitä keskustellaan usein suhteessa fyysiseen liikkuvuuteen, akateemiseen yhteistyöhön ja akateemisen tiedon siirtoon. Globalisaatio taas olettaa rajojen ja kansallisten järjestelmien muuttuneen sumentuneiksi tai jopa kadonneen kokonaan: globalisaatio yhdistetään kilpailuhenkiseen

liiketoiminta-ajatteluun. Käsitteiden suhde voidaan ymmärtää monella tavalla: ne voidaan ajatella vastakkaisiksi käsitteiksi, jatkumon eri päiksi tai jopa dialektisessa suhteessa oleviksi. Dialektisessa suhteessa jokaisen rajanylityksen katsotaan murentavan rajoja enemmän, ja toisaalta globaali paine johtaa rajanylityksiin. (Teichler 2003, 38–39.)

2.2 Kansainvälistyminen ja korkeakoulutus

1900-luvulla korkeakoulutuksen parissa pohdittiin koulutuksen syvempää merkitystä. 2000-luvulla tarkastelun painopiste on siirtynyt siihen, mitä koulutus merkitsee globalisaation aikakaudella. (Achterberg 2002, 18.) Koulutuksen kansainvälisen perspektiivin korostumisen voidaan ajatella juontuvan useista tekijöistä: esimerkkejä tällaisista tekijöistä ovat Euroopan integraatiokehitys, teknologinen kehitys, siirtyminen tietotalouteen sekä hyödyke- ja informaatiovirtojen globalisoituminen. Työelämä tarvitsee kansainvälistyneitä työntekijöitä. Lisäksi yksittäisillä ihmisillä saattaa olla myös työelämän ulkopuolella tarve ymmärtää erilaisia kulttuureja ja toimia erilaisten ihmisten kanssa (Ollikainen & Honkanen 1996, 37–39.) Toki kansainvälistä liikkuvuutta erityisesti korkeakoulutuksen alueella on ollut runsaasti jo keskiajalla ja sitä voi pitää suhteellisesti jopa vilkkaampana kuin tällä hetkellä. Keskiajalla opettajien sekä opiskelijoiden liikkuvuus oli lähes itsestäänselvyys tiedon kansainvälisen luonteen vuoksi, ja nykyaikaisilla termeillä keskiajan opettajia ja opiskelijoita voisikin luonnehtia kosmopoliiteiksi. (Sallinen 2003, 9; Taajamo 2005, 18.)

Universaalius mielletään edelleen yliopistojen perusajatuksiksi: tieteen peruseräpäteisiin kuuluu avoimuus ja ylikansallisuus. Yliopistot ovat globaaleja toimijoita, jotka yrittävät rikkoa maantieteellisiä, ideologisia ja poliittisia rajoja. (Sallinen 2003, 9.) Van Damme (2002) onkin esittänyt ajatuksen tieteen ylikansallisesta luonteesta yhtenä globalisaatioprosessia vauhdittavana tekijänä (kts. Sallinen 2003, 9). Oli yliopisto sitten globalisaatioprosessia vauhdittava tai sen perässä pysymistä yrittävä tekijä, takaa yliopiston rooli koulutusinstituutiona sille keskeisen aseman tässä prosessissa. Nykyinen käsitys koulutuksen tarkoituksesta liittää sen tärkeäksi työvoiman tuottamisen välineeksi, yhteiskuntaan sosiaalistajaksi sekä vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen legitimoijaksi: tämä käsitys kohdistaa koulutusjärjestelmään taloudellisia, poliittisia ja kulttuurisia paineita (Ollikainen & Honkanen 1996, 9). Luonnollisesti koulutusjärjestelmään kohdistuvat paineet juontuvat suoraan ympäröivän yhteiskunnan kehityksestä. Korkeakoulujen merkitystä pidetään keskeisenä ja tärkeänä talouden sekä yhteiskuntaelämän kansainvälistymisessä (Opetusministeriö 2009, 15–17).

Erityisesti globaalin tietoyhteiskunnan kehittyminen on vaikuttanut yliopistojen merkitykseen uuden tiedon tuottajana. Tietovaltaisen talouden kasvu ja tuottavuus perustuvat innovaatioihin ja teknologian hyödyntämiseen. Kilpailukyvyn tärkeimpiä kriittisiä menestystekijöitä ovat tutkimus, tuotekehitys ja korkea-asteen koulutus. Globalisaatio muuttaa ja monimutkaistaa yliopistojen toimintaympäristöä esimerkiksi kovenevien laatuvaatimusten ja inhimillisistä resursseista käytävän kilpailun kautta. Tasokkaat kansainväliset toiminnot lisäävät yliopiston vetovoimaisuutta tutkija- ja opiskelijarekrytoinnissa, ja yli rajojen ulottuva yhteistyö tähtää laadun ja kilpailukyvyn parantamiseen. Globalisaatio onkin johtanut siihen, että enenevissä määrin tiede-, teknologia- ja innovaatiopolitiikkaa harjoitetaan koko ajan enemmän poikkikansallisissa konteksteissa kun taas kansallisvaltioiden kyky säädellä omaa toimintaympäristöään heikkenee. Koulutuspolitiikassa on nähtävissä sama trendi. (Sallinen 2003, 5–6.) Yksilöiden ja tiedon vapaa liikkuvuus ei kuitenkaan johda suoraan kansallisvaltioiden merkityksen vähenemiseen: kansallisvaltioita voi edelleen ajatella merkittävänä koulutuksen säätelijöinä. Kansainvälistyminen on kansallisvaltioiden kiristyvää kilpailua resursseista ja asemista. (Ollikainen & Honkanen 1996, 37.)

Poliittiset, taloudelliset, kulttuuriset ja akateemiset suhteet vaikuttavat korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen. Esimerkiksi akateemisten suhteiden näkökulmasta kansainvälistyminen parantaa opetuksen ja tutkimuksen laatua täten kohottaen korkeakoulun statusta. (Taajamo 2003, 77.) Kansainvälistymisen tarpeellisuuden syyt voidaan jakaa yksilön ja yhteisön näkökulmaan. Yksilön näkökulmasta syitä kansainvälistyä ovat sen tuoma arvostus työmarkkinoilla, kontaktit, kielitaito, opiskelutapojen uudistuminen sekä identiteetin kehittyminen. (Ollikainen & Honkala 1996, 39.) Lisäksi mahdollisuutta kasvuun ja itsenäistymiseen ei tule aliarvioida: henkilökohtaiset vaihtoopiskeluun liittyvät kokemukset voidaan luokitella akateemisiin, kulttuurisiin ja henkilökohtaisiin. Usein kaksi jälkimmäistä kokemuslajia arvotetaan tärkeämmäksi. (Garam 2000, 19–21.) Koko yhteiskunnan tasolla hyödytään kansainvälisesti koulutetusta työvoimasta erityisesti, mikäli samaa koulutusta ei ole saatavilla kotimaassa. Yhteiskunnan tasolla kansainvälistymiseen liittyy myös maan imagon parantaminen sekä vuorovaikutuksen ja yhteistyön kehittäminen muiden kansakuntien kanssa. (Ollikainen & Honkanen 1996, 39.)

Myös kansainvälistymisen prosessia itsessään voidaan tarkastella käyttäen yksilön ja yhteisön näkökulmia. Yksilön näkökulmasta kansainvälistymisen ei voi ajatella tapahtuvan vain itsestään, vaan siihen kasvetaan: kansainvälistyminen on elävä, jatkuvasti uusiutuva vuorovaikutusprosessi. Yksilön näkökulmasta kasvu edellyttää monia taitoja: vieraiden kielten osaamista, vieraiden kulttuurien ja tapojen tuntemista sekä sellaisten ihmisten ymmärtämistä, joiden arvot, normit ja

asenteet saattavat olla erilaisia. Työelämän kannalta ihmisten kohtaamisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot ovat tärkeitä. Jos kansainvälistä ammattitaitoa pidetään tärkeänä työelämässä, on kansainvälistymisen alettava kasvatuksesta ja koulutuksesta. (Kokkonen 1998, 10.) Erityisesti vaihto-opiskelusta puhuttaessa ajatellaankin sen olevan yksi tapa kansainvälistyä ja hankkia kansainvälisyyteen tarvittavia tietoja sekä taitoja: kielitaito, sosiaaliset valmiudet, selviytymistaidot sekä muu elämäkokemus ovat esimerkkejä tällaisista tiedoista ja taidoista (Garam 2000, 3; Kokkonen 1998, 10).

Kansainvälistymistä voi pitää sekä korkeakouluyhteisön että laajemmin koko yhteiskunnan prosessina. Usein korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä puhuttaessa huomioidaan vain opiskelija- ja henkilökuntaliikkuvuus (Garam 2000, 11). Kansainvälistymismahdollisuuksiin voidaan kuitenkin lukea muitakin elementtejä opiskelija- ja opettajavaihdon lisäksi: mahdollisuuksien tarjoaminen kielten opiskeluun, eri kulttuureihin liittyvät asiasisällöt opetuksessa, kansainväliset luennot, kansainvälinen tutkijayhteistyö sekä tutkijaliikkuvuus (Garam 2000, 11; Ollikainen & Honkanen 1996, 15–16). Nykyaikaisen liikkuvuuden luonnekin on toisenlainen kuin esimerkiksi keskiajalla: enää eivät liiku vain yksilöt, vaan liikkuvuusohjelmat ovat kasvattaneet suosiotaan (Knight 2002, 3). Van der Welde (1997) määrittelee kansainvälisyyden laajemmin toiminnaksi, jolla edistetään korkeakoulutuksen vastaavuutta suhteessa yhteiskuntien globalisoitumiseen (kts. Garam 2000, 11). Kansainvälisyyteen kuulukin olennaisena osana taito toimia vuorovaikutuksessa vieraiden valtioiden kansalaisten kanssa (Ollikainen & Honkanen 1996, 37). Kulttuurienvälinen tietämys on ainoa keino kansainväliseen turvallisuuteen ja rauhaan: tulevaisuuden sukupolvien ainoa vaihtoehto on ymmärtää itsensä, toiset ihmiset, ympäristö, työelämä sekä näiden kasvu ja kehittyminen maailmanlaajuisesta perspektiivistä (Achterberg 2002, 18). Uudet haasteet luovat uusia osaamistarpeita: onkin aiheellisempaa puhua moninaistumisen ymmärtämisestä kuin esimerkiksi pelkästä kielitaidon oppimisesta (Sallinen 2003, 7).

Kansainvälistymistä ei kuitenkaan tule korkeakoulutuksen yhteydessä pitää itsetarkoituksena tai irrallisena aktiviteettina. Esimerkiksi yliopiston tulisi koordinoida toiminnot ja kytkeä ne osaksi yliopiston kokonaisstrategiaa ja toimintaa. (Sallinen 2003, 20; Knight 2004, 11–12.) Oppilaitosten kansainvälistymistä tulisikin tarkastella prosessinäkökulmasta: kansainvälistymisen luonne on jatkuva ja etenevä, ja kansainvälistymisen ulottuvuuden tulisi olla tiiviisti integroitu osaksi organisaation toimintaa (Knight 2002, 3). Kaikki kansainvälinen toiminta ei olekaan luokiteltavissa aidoksi prosessinomaiseksi kansainvälistymiseksi. Esimerkiksi korkeakouluilla saattaa olla henkilökunnan intresseihin ja kontakteihin perustuvaa satunnaista ja suunnittelematonta

kansainvälistä toimintaa. Vasta kun kansainvälisyys nostetaan tietoisesti koko organisaation tavoitteelliseksi toimintamalliksi, voidaan puhua kansainvälistymisprosessista. (Riitanoja 2007, 8.)

2.3 Kansainvälistyminen ja korkeakoulupolitiikka Suomessa

Suomen korkeakoulupolitiikassa on kiinnitetty kansainvälisyyteen huomiota enenevässä määrin 1980-luvulta lähtien (Honkanen & Ollikainen 1996, 10; Kokkonen 1998, 11). Kansainvälinen yhteistyö on aina ollut tunnusomaista korkeakouluille ja tutkimussektori onkin ollut kansainvälistä jo aiemmin (Kokkonen 1998, 10). 1980-luvun loppupuolelta alkaneen kansainvälistymisen aallon pää tavoitteena on ollut parantaa koulutuksen ja tutkimuksen laatua sekä lisätä Suomen kilpailukykyä (Sallinen 2003, 8). Eräs 1990-luvun korkeakoulupoliittinen haaste on ollut opiskelijavaihdon laajentaminen, joten liikkuvuutta erityisesti ohjelmien kautta on voimakkaasti tuettu (Garam 2000, 6; Kokkonen 1998, 11).

Bolognan prosessin merkitystä korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä ei sovi aliarvioida. Varsinaisen Bolognan julistuksen allekirjoittivat 29 maata vuonna 1999 (European Commission 2010, 10). Euroopan yhteisön koulutuspolitiikan ja täten myös Bolognan prosessin juuret ovat kuitenkin jo vuonna 1957 solmitussa Rooman sopimuksessa. Bolognan prosessin taustalla voikin ajatella olevan globalisaation vaikutusalueeseen luokiteltavia laajoja rakenteellisia muutoksia sekä Euroopan integraatioon ja aluekehitykseen liittyviä tekijöitä. (Ahola & Mesikämmin 2003, 55–56.) Yleiseurooppalaisen korkeakoulutuksen projektin tavoitteena on ollut yhtenäisen korkeakoulutusalueen syntyminen sekä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyyn ja vetovoiman lisääminen. Tähän tavoitteeseen on pyritty tutkintorakenteiden ja niiden mitoituksen yhdenmukaistamisella, läpinäkyvyyden lisäämisellä, liikkuvuuden lisäämisellä, eurooppalaisella laadunarvioinnilla sekä kansainvälisen yhteistyön lisäämisellä ja tiivistämisellä. (Riitanoja 2007, 10.) Onkin arvioitu, että nämä Euroopan unionin koulutuspoliittiset toimet liittyvät tavoitteeseen kehittyä tiiviimmäksi ja sitä kautta kilpailukykyisemmäksi taloudelliseksi ja poliittiseksi unioniksi sisämarkkinoita vahvistamalla (Liljander 2004, 17).

Kansainvälistyminen nähdään merkittävänä seikkana kansallisellakin tasolla, sillä Opetusministeriö on laatinut sitä varten oman strategiansa vuosille 2009–2015. Tässä kansainvälistymisstrategiassa tiedostetaan kansallisen menestyksen perustuvan tietoon ja osaamiseen. Korkeakouluilla on tärkeä rooli globaalissa toimintaympäristössä, jonka puitteissa kilpailu perustuu markkina-asemien ja pääomien lisäksi koulutettuun työvoimaan ja tutkimusresursseihin. Tavoitteena onkin uudistaa

korkeakoulu-, tutkimus- ja innovaatiojärjestelmää. Tämän uudistuksen uskotaan lisäävän kansalaisten hyvinvointia, parantavan taloudellista kilpailukykyä sekä vahvistavan kulttuuria, luovuutta ja sivistystä. Tutkimusten ja vertailujen osoittama vähäinen kansainvälisyys onkin kansainvälistymisstrategian mukaan Suomen korkeakoulu-, tutkimus- ja innovaatiojärjestelmän heikkous. Suomessa on vähän ulkomaisia opiskelijoita, tutkijoita, opettajia sekä ulkomaista tutkimus- ja kehitysrahoitusta. Strategian tarkoituksena on kartoittaa käyttämättömiä mahdollisuuksia, sillä onhan suomalaisella koulutus- ja tutkimusjärjestelmällä verrattain hyvä maine maailmanlaajuisesti. (Opetusministeriö 2009, 4–5.) Kansainvälistymisen uskotaan olevan tarpeellista, sillä ensinnäkin omat henkiset ja taloudelliset voimavaramme ovat rajalliset. Toiseksi, suuri osa tarvitsemastamme tiedosta tuotetaan ulkomailla. Lisäksi yhteistyö saattaa poistaa päällekkäisyyksiä. (Opetusministeriö 2009, 15–17.)

Strategian tavoitteena on luoda Suomeen kansainvälisesti vahva ja vetovoimainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka edistää yhteiskunnan kykyä toimia kansainvälisessä ympäristössä, tukee monikulttuurisen yhteiskunnan kehittämisessä ja kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta. Viideksi tavoitteeksi kuvataan aidosti kansainvälinen korkeakouluyhteisö, korkeakoulujen laadun ja vetovoiman lisääminen, osaamisen viennin edistäminen, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen ja globaalin vastuun kantaminen. (Opetusministeriö 2009, 10–11.) Vaihto-opiskeluun liittyviä toimenpiteitä kuvataan aidosti kansainvälisen korkeakouluyhteisön tavoitteen yhteydessä. Opiskelijoiden liikkuvuutta halutaan lisätä nykyisestä, mutta niin, että opinnot etenevät tavoiteajassa (Opetusministeriö 2009, 28). Jo pitkään onkin tiedetty, että opinnot pitkittyvät yleensä vähintään vaihto-opiskelujakson verran: aiemmin ongelmia on ollut ulkomaisissa yliopistoissa suoritettujen opintojen vastaavuudessa kotiyliopiston opintoihin nähden, ja etenkin pakollisten opintojaksojen korvaaminen vaihto-opiskelun aikana suoritetuilla opinnoilla on ollut hankalaa (Garam 2000, 93). Kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymisen mukanaan tuoma kehitys on herättänyt pohdintaa siitä, mahtuuko vaihto mukaan kaksiporaisuuden astuessa kehiin. Eräänä ratkaisuehdotuksena on esitetty ulkomaisen jakson integroimista osaksi tutkintorakennetta. (Sallinen 2003, 16.) Nyttemmin esimerkiksi opintotuessa tapahtuneet muutokset voisivat herättää samanlaista huolta aiheeseen liittyen.

Kansainvälistymisstrategiassa huomioidaankin, että opintojen eteneminen tavoiteajassa vaatii kansainvälisten valmiuksien kehittämiseltä ja liikkuvuudelta suunnitelmallisuutta. Korkeakoulujen tulee vastata liikkuvuuden laadusta ja muualla hankitun osaamisen tunnustamisesta. Kansainvälistymisen muotojen todetaan muuttuneen viime vuosina, ja vaikka opiskelijaliikkuvuuden

peruslähtökohtana olisi vähintään kolmen kuukauden mittainen vaihto-opiskelu tai harjoittelu ulkomailla, tulee esimerkiksi alojen välisiä eroja korjata täydentämällä perinteistä liikkuvuutta vaihtoehtoisilla muodoilla. Tällaiseksi vaihtoehtoiksi nimetään esimerkiksi virtuaaliliikkuvuus, kansainväliset vierailut ja ryhmäliikkuvuus. Perinteisen opiskelijaliikkuvuuden tavoitteeksi vuodelle 2015 asetetaan 8 000 ulkomaille vaihto- tai harjoittelujaksoon vuosittain lähtevää yliopisto-opiskelijaa. Tähän tavoitteeseen pyritään määräaikaaisella liikkuvuuden rahoitusohjelmalla vuosille 2010–2015 sekä kansainvälistymistä tukevan osion sisällyttämällä tutkintoihin. Tämän osion toteutumisesta tulisi sopia henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa: suoritusmuotona voisi olla joko liikkuvuusjakso tai laadukas kansainvälinen opetustarjonta. (Opetusministeriö 2009, 28–31.) Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen tulisi kuitenkin ulottua myös opetuksen varsinaisen sisällön suunnitteluun, sillä tällä tavalla kansainvälistyminen läpäisisi yliopiston eri tehtäväkentät (Taajamo 2003, 78).

2.4 Esimerkinä Tampereen yliopiston kansainvälistymisstrategia ja kansainvälistymiskokonaisuus

Tampereen yliopiston kansainvälistymisstrategian (2011) tavoitteena on, että vuonna 2015 Tampereen yliopisto on kansainvälisesti vetovoimainen ja arvostettu opiskelu-, opetus- ja tutkimusyhteisö. Kansainvälisen aktiivisuuden ajatellaan tukevan yhteiskunnan kilpailukykyä ja hyvinvointia. Opetuksen kannalta tämä tarkoittaa kansainvälisiä tutkinto-ohjelmia sekä näiden tutkinto-ohjelmien opiskelijoille tarkoitettuja riittäviä tuki- ja ohjauspalveluja, vieraalla kielellä annettavaa opetusta luonnollisena osana opettajien työsuunnitelmaa, koulutusvientiä sekä tietenkin henkilökunta- ja opiskelijaliikkuvuutta. Erityisesti opiskelijaliikkuvuus on määrällisesti hyvällä tasolla, mutta liikkuvuus ei jakaudu tasaisesti eri tieteenaloille. (Kansainvälistymisstrategia 2011.) Kansainvälistymisstrategiassa huomioidaankin prosessinäkökulma, jonka mukaan oppilaitosten kansainvälistyminen on luonteeltaan jatkuvaa, etenevää ja organisaation toimintaan integroitua (Knight 2002, 3). Joskus opiskelijaliikkuvuutta korostetaan liiaksi kansainvälistymispuheissa. Opiskelijaliikkuvuuden lisäksi korkeakouluilla on monia muitakin tapoja tukea kansainvälistymistä: intensiivikurssit, kesäkoulut ja muut kansainväliset jaksot, opetushenkilökunnan liikkuvuus, kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden integroiminen samoille kursseille, kieli- ja viestintäopinnot, kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opinnot tai kansainvälinen näkökulma opetuksen sisältöön esimerkiksi kansainvälisellä kirjallisuudella. (Garam 2012, 4.)

Myös käytännön tasolla kansainvälistymistavoitteet on nostettu uudella tavalla keskiöön Tampereen yliopistossa vuonna 2012 alkaneiden uusien tutkinto-ohjelmien myötä. Kansainvälistymisstrategian mukaisesti uusiin perustutkinto-ohjelmiin sisältyy tai on mahdollista sisällyttää kansainvälistymiskokonaisuus. Kansainvälistymiskokonaisuus on keino tuoda kansainvälinen osaaminen esille jokaisessa tutkinnossa. Kansainvälistymisen hyötyjä perustellaan paitsi kansainvälisyyden arkipäiväisyydellä ja Suomen monikulttuurisuudella, myös työmarkkinoiden kannalta: kansainvälistymisen osoittava tutkinto on kilpailukykyinen ja antaa mahdollisuuden erottautua muista työnhakijoista. (Kansainvälistymiskokonaisuus 2014.)

Kansainvälistymiskokonaisuudelle on asetettu osaamistavoitteet, joiden saavuttamisen ajatellaan kartuttavan haluttua kansainvälistä osaamista. Nämä osaamistavoitteet on nimetty kulttuurienväliseksi oppimiseksi, tiedon ja ymmärryksen lisäämiseksi sekä niiden soveltamiseksi työelämässä. Kansainvälistymiskokonaisuuteen liitetään tutkintoon muutenkin sisältyviä opintosuorituksia, jotka täyttävät edellä mainitut osaamistavoitteet. Kansainvälistymiskokonaisuuden vähimmäislaajuus on 20 opintopistettä ja enimmäislaajuutta ei ole. Siihen voi liittää useantyyppisiä opintoja: osaamistavoitteita riittävästi täyttävät suomenkieliset opinnot (enintään 10 opintopistettä), vieraskieliset opintosuoritukset ja vieraskieliseen opetukseen osallistuminen (enintään 10 opintopistettä), vieraan kielen opinnot (enintään 10 opintopistettä), kv-tuutorointi tai muu osaamistavoitteita täyttävä toiminta ylioppilaskunnan kv-sektorilla tai muissa luottamustehtävissä (enintään 5 opintopistettä), sekä tietenkin liikkuvuusjaksolla suoritettuja opintoja. (Kansainvälistymiskokonaisuus 2014.)

Parhaimmillaan opetussuunnitelma voi kannustaa opiskelijaa kansainvälistymään, pahimmillaan estää kansainvälistymistä. Kansainvälistymiseen kannustavassa opetussuunnitelmassa on tilaa kansainvälistymiselle ja kansainvälistymisen tavoitteet ovat läpinäkyviä. Lisäksi opintojen suorittamisjärjestyksen on oltava joustava ja ulkomailta suoritettuja opintoja on oltava mahdollista sisällyttää tutkintoon. (Garam 2012, 10.) Uusien tutkinto-ohjelmien kansainvälistymiskokonaisuuden eduksi on sanottava, että siihen on mahdollista liittää hyvin monenlaisia opintoja. Kansainvälistymiskokonaisuuden periaatteita laadittaessa onkin huomioitu, että yliopiston kansainvälistyminen ei muodostu vain opiskelijaliikkuvuudesta vaan voi sisältää opiskelijoiden ja henkilökunnan liikkuvuuden lisäksi monenlaista toimintaa. Opiskelijan näkökulmasta kansainvälistymiskokonaisuuteen onkin mahdollista liittää hyvin laajasti aihetta sivuavia opintoja. Silti kansainvälistymiskokonaisuutta kuvaavasta tekstistä ei selvästi käy ilmi, milloin kansainvälistymiskokonaisuus on pakollinen ja milloin vapaaehtoinen. Todennäköisesti tämä linkittyy tietyn tutkinnon rakenteeseen ja siellä vaadittuihin tekijöihin. Garam (2012, 8)

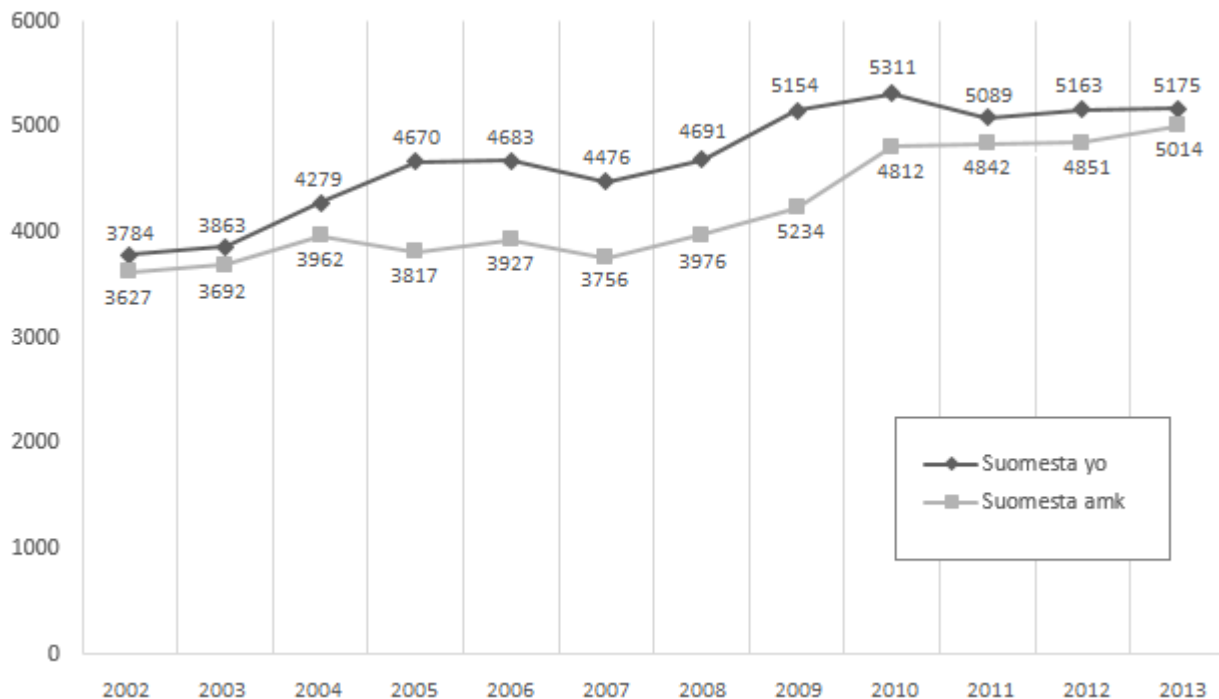
huomauttaakin, että mikäli kansainvälinen osio on pakollinen, on varmistettava, että opiskelijoilla on riittävästi mahdollisuuksia osio suorittaa. Näitä mahdollisuuksia ovat esimerkiksi riittävä määrä vaihtopaikkoja sekä osioon soveltuvien opintojen järjestäminen tarpeen mukaisella tavalla. Toisaalta, mikäli kansainvälinen osio on vapaaehtoinen, on keskeistä motivoida opiskelijoita suorittamaan osio.

2.5 Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus

Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus voidaan jakaa tutkintoliikkuvuuteen ja väliaikaiseen liikkuvuuteen. Kun opiskelija suorittaa koko tutkintonsa ulkomailla, puhutaan tutkintoliikkuvuudesta, ja kun opiskelija opiskelee lukukauden tai lukuvuoden ulkomailla, siirtää opintopisteet kotiyliopistoonsa ja lopulta suorittaa tutkinnon siellä, puhutaan väliaikaisesta liikkuvuudesta. Näillä liikkuvuustyypeillä on hyvin erilaiset vaikuttavat tekijät taustalla. (Wächter 2014, 88.) Erityisesti Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa väliaikainen liikkuvuus on merkittävää, vaikkakin maailmanlaajuisesti tutkintoliikkuvuus on suuremmassa roolissa kun liikkuvuutta arvioidaan liikkuvuuden absoluuttisen määrän perusteella sekä liikkuvuuden sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten vaikutusten näkökulmasta (Choudaha & De Wit 2014, 30).

Kansainvälisen koulutuksen keskus CIMO tilastoi henkilö pohjaisesti vuosittain edellisen kalenterivuoden aikana alkaneet ulkomaanjaksot. Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus jaetaan pitkäkestoiseen ja lyhytkestoiseen. Pitkäkestoisella liikkuvuudella tarkoitetaan yli kolmen kuukauden mittaista ulkomaanjaksoa, ja lyhytkestoisella vähintään viikon mutta kuitenkin alle kolme kuukautta kestävää ulkomaanjaksoa. (Garam 2014, 2.) CIMO:n tilastoimilla ulkomaanjaksoilla on tietyt kriteerit: ensinnäkin, ulkomaanjakso tilastoidaan, kun opiskelija suorittaa vain osan tutkinnostaan ulkomailla eikä tutkintoliikkuvuutta oteta näissä tilastoissa huomioon. Kansainvälinen liikkuvuus on tässä yhteydessä opiskelijoiden fyysistä liikkumista opiskelu- tai työskentelytarkoituksessa Suomen rajojen yli: sekä vaihto-opiskelujaksot että opintoihin kuuluvat harjoittelut lasketaan liikkuvuuteen mukaan. Kolmanneksi, liikkuminen voi tapahtua liikkuvuusohjelman puitteissa, korkeakoulujen solmimien kansainvälisten sopimusten puitteissa tai opiskelijan oman järjestelyn tuloksena. (Garam 2014, 2.) Yli 90 % opiskelijoiden liikkuvuudesta ulkomaille kanavoituukin neljän suurimman järjestelyn kautta. Nämä suurimmat järjestelyt ovat Erasmus-ohjelma, korkeakoulujen omat sopimukset, pohjoismaainen Nordplus-ohjelma sekä opiskelijan itsensä järjestämä ns. free mover-opiskelu. Suurin yksittäinen liikkuvuusjärjestely on Euroopan unionin Erasmus-ohjelma: sen kautta ulkomaille lähtee 53 % liikkuvuusjaksolle lähtevistä opiskelijoista. Luonnollisesti osittain tästä syystä 65 % opiskelijaliikkuvuudesta ulkomaille suuntautuu Eurooppaan, vaikkakin Euroopan maiden osuus

liikkuvuusjakson kohdemaina on pienentynyt ja Aasian maiden osuus kasvanut. Suosituimmat kohdemaat ovat Saksa, Espanja, Britannia ja Ruotsi. (Garam 2014, 3–4.)



KUVIO 1. Vaihto-opiskelu Suomesta vuosina 2002-2013. Ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijat erikseen. (Garam 2014, 6).

Kuviosta 1 on todettavissa, että sekä pitkä- että lyhytkestoisten liikkuvuusjaksojen määrät ovat viime vuosina pääosin kasvaneet. Yliopisto-opiskelijoiden liikkuvuusjaksojen määrä edellisvuoteen verrattuna on pienentynyt huomattavasti vain vuosina 2007 ja 2011. Kalenterivuonna 2013 yli 3 kuukautta kestäväälle liikkuvuusjaksolle lähti Suomesta ulkomaille yhteensä 10 189 korkeakouluopiskelijaa, joista 5 175 opiskeli yliopistossa. (Garam 2014, 3.) Tämän lisäksi lyhytkestoiselle, alle kolmen kuukauden ulkomaanjaksolle, lähti 5 748 korkeakouluopiskelijaa, joista 1 314 opiskeli yliopistossa: lyhytkestoinen liikkuvuus onkin yleisempää ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa (Garam 2014, 27). Vaikka otettaisiin huomioon yliopisto-opiskelijoiden lyhyt- että pitkäkestoisten liikkuvuusjaksojen määrä yhteensä, on se kuitenkin vielä hieman vajaa Opetusministeriön 8 000 yliopisto-opiskelijan liikkuvuustavoitteesta vuodelle 2015. Suhteessa tutkintojen määrään yliopistoissa lähes joka viides opiskelija (17,6 %) lähtee ulkomaanjaksolle. Aktiivisimpia ulkomaille lähtijöitä ovat Etelä-Suomen korkeakouluopiskelijat. (Garam 2014, 3.) Oheisessa taulukossa 1 on esitetty yliopistokohtaisesti

vaihtojaksojen lukumäärä suhteessa tutkintojen lukumäärään. Tässä tulee ottaa huomioon, että yliopistoissa yksi uusi opiskelija suorittaa lähtökohtaisesti kaksi tutkintoa, kandidaatin ja maisterin tutkinnon. Eri korkeakoulujen välisessä liikkuvuusaktiivisuudessa on eroja. (Garam 2014, 9.) Kansainvälistymisstrategian ja kansainvälistymiskokonaisuuden osalta jo aiemmin esillä ollut Tampereen yliopisto onkin tutkintoihin suhteutettuna melko lähellä keskiarvoa verrattuna muihin yliopistoihin.

TAULUKKO 1. Vaihtojaksojen lukumäärä yliopistokohtaisesti, prosenttiosuus suhteessa tutkintoihin ja muutos edelliseen vuoteen nähden (Garam 2014, 6–8).

	Suomesta 2013	Muutos 2012–2013, %	Suhteessa tutkintoihin, %
Kaikki korkeakoulut yhteensä	10 189	1,7	18,8
Yliopistot yhteensä	5 175	0,2	17,6
Helsingin yo	929	-6,4	16,0
Jyväskylän yo	440	-12,5	15,4
Oulun yo	342	-5,0	13,5
Tampereen yo	422	0,5	17,8
Åbo Akademi	186	31,9	18,0
Vaasan yo	219	6,3	24,3
Lapin yo	153	-2,5	16,4
Tampereen teknillinen yo	290	10,3	18,7
Lappeenrannan teknillinen yo	207	8,4	19,6
Svenska hhs	218	3,3	44,0
Aalto-yo	870	1,6	25,4
Itä-Suomen yo	250	-3,8	9,2
Turun yo	577	10,5	17,6
Taide yo	72	-11,1	17,5

Kansainvälisen liikkuvuuden seuraaminen määrällisesti toteutuneina liikkuvuusjaksoina antaa jonkinlaista tietoa siitä, missä määrin opiskelijat lähtevät vaihto-opiskelujaksolle. Erityisesti vaihto-ohjelmien kautta tapahtuvaa liikkuvuutta ja kansainvälistymistä voisi kritisoida laadun korvaamisesta määrällä vaikka kansainvälistymisen tavoitteet liittyvätkin nimenomaan laadun parantamiseen (Penninkilampi 2001, 9–11). Numeroihin keskittyminen vie huomiota pois kansainvälisen kokemuksen laadusta ja sisällöstä (Choudaha & De Wit 2014, 31). Ollikainen (1996, 31) huomauttaa, että vaikka ulkomaille vaihto-opiskelemaan lähtevien opiskelijoiden määrä tai vaihdossa vietetyt kuukaudet ovat konkreettisemmin laskettavissa verrattuna esimerkiksi kielitaidon kohentumiseen tai kulttuureja koskevan tiedon lisääntymiseen, on kuitenkin opiskelijoiden määrällisen liikkuvuuden korostaminen johtanut siihen, että opetuksen ja kokemuksen sisältöön

liittyvä henkinen liikkuvuus on unohdettu. Opiskelijavaihtokokemuksia olisikin hyvä tarkastella myös henkisen liikkuvuuden näkökulmasta: laajempi näkökulma aiheeseen voisi löytyä esimerkiksi vaihto-opiskelulle annettujen merkitysten kautta.

3 KANSAINVÄLISYYS HENKISEN LIKKUVUUDEN NÄKÖKULMASTA

Suomen korkeakoulupolitiikassa on kiinnitetty kansainvälisyyteen huomiota enenevässä määrin 1980-luvulta lähtien. Eräs ensimmäisiä yrityksiä ymmärtää yliopistojen kansainvälisyyttä koulutussosiologisesta näkökulmasta on Ollikaisen ja Honkasen (1996) tutkimus, jonka tavoitteena on periaatteellisen ja kriittisen keskustelun käynnistäminen koulutuksen kansainvälisyyden merkityksestä, kansainvälisyyden avulla saavutettavista hyödyistä sekä siihen liittyvistä ongelmista. Tutkimuksessa keskitytään korkeakoulujen kansainväliseen koulutusyhteistyöhön ja sitä tukeviin toimiin sekä tarkastellaan kansainvälisen toiminnan toteutusta korkeakoulujen laitostasolla. (Ollikainen & Honkanen 1996, 10–12.) Mielenkiintoisin tutkimustulos on erottelu kolmeen korostetun kärjistettyyn tapaan suhtautua kansainväliseen toimintaan: kansainvälisyyteen voidaan suhtautua joko vaivattomana tiedekansainvälisyytenä, aktiivisena ohjelmakansainvälisyytenä tai sitten turhautuneena koko kansainvälisyyden ideaan (Ollikainen & Honkanen 1996, 163–165).

Kansainvälisyys vaivattomana tiedekansainvälisyytenä korostuu myös Riitanojan (2007) tutkimuksessa, joka käsittelee opettajien kansainvälistä liikkuvuutta nimenomaan liikkuvan opettajan näkökulmasta: miten ulkomaanjaksoihin on oppilaitoksissa suhtauduttu, miten niitä on tuettu ja miten ne on integroitu osaksi oppilaitoksen toimintaa. Selvityksen perusteella eri koulutussektorien ja oppilaitostyyppien välillä on eroja siinä, millaiseksi opettajat mieltävät ulkomaanjaksojen tarkoituksen ja miten ne liitetään oppilaitoksen toimintaan. Erityisesti yliopistoissa korostuvat opettajien omat intressit, asiantuntijuuden kehittäminen ja kontaktiverkostojen luominen: opettajat ovat tutkijoita, itsenäisiä liikkujia, jotka määrittelevät liikkuvuusjakson sisällöt ja tavoitteet omasta näkökulmastaan. Joskus opettajat eivät koe edes tarpeelliseksi sitoa näitä projekteja oppilaitoksen toimintaan: toisessa ääripäässä taas liikkuvuusprojekti mielletään oppilaitoksen yhteiseksi asiaksi. (Riitanoja 2007, 128.)

Kansainvälinen liikkuvuus erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta on tullut vasta 1990-luvulla tutkimuksen kohteeksi (Garam 2000, 9). Opiskelijavaihtoa osana yliopisto-opintoja voi tarkastella

monesta eri näkökulmasta. Tällaisia näkökulmia ovat esimerkiksi vaihto-opiskelu opiskelijan henkilökohtaisena kokemuksena ja vaihtojakson anti suhteessa työelämään. (Garam 2000, 12.) Henkinen opiskelijaliikkuvuus lienee paremmin hahmotettavissa tämän kaltaisista näkökulmista kuin pelkästään liikkuvuuden määrällisiä ulottuvuuksia tarkastelemalla.

Smelser (1985) on jaotellut vaihto-opiskelusta saatavat kokemukset akateemisiin, kulttuurisiin ja henkilökohtaisiin. Nämä kokemukset sulautuvat toisiinsa ja muodostavat opiskelijan omakohtaisen kansainvälisen kokemuksen. Tämä kokemus on enemmän persoonallinen ja emotionaalinen kuin akateeminen. (kts. Garam 2000, 20.) Vaihto-opiskelua onkin luonnollista tarkastella prosessina, joka tarjoaa mahdollisuuksia kasvuun ja itsenäistymiseen (Garam 2000, 20). Jo yliopisto-opinnot itsessään, ilman vaihto-opiskelujaksoakin, muuttavat ihmistä: tieteellinen ajattelutapa kehittyy, tiedollisen moniselitteisyyden sietokyky kasvaa, maailmankatsomus kiteytyy ja elämänhallinta lisääntyy. Yliopisto-opintojen ja niiden mukanaan tuomien muutosten voidaan ajatella vaikuttavan opiskelijoiden kokemukseen oman henkisen autonomian lisääntymisestä. (Aittola 1996, 145.) Vaihtojaksolla opiskelija kohtaa uudenlaisia ongelmia järjestäessään arkipäivän asioita ja luodessaan uusia kontakteja vieraalla kielellä vieraassa ympäristössä (Garam 2000, 20). Tällaisten kokemusten ja niistä selviämisen voisi ajatella vaikuttavan kokemukseen oman henkisen autonomian lisääntymisestä.

3.1 Ulkomailla opiskelu kulttuurisena kehitystehtävänä

Liikkuvuuden määrällisen mittaamisen ollessa helppoa on vaihto-opiskelun kokemuksen sisältöön liittyvä henkinen liikkuvuus unohdettu. Tätä unohdettua näkökulmaa etsittäessä on mahdollista huomioda Taajamon sekä lisensiaatintyössään että väitöskirjassaan kehrittelemä ajatus ulkomailla opiskelun kulttuurisesta kehitystehtävästä henkisenä liikkuvuutena (Taajamo 2003, 78). Lisensiaatintyössään Taajamon tutkimuskohde on Kentin yliopistossa Iso-Britanniassa vaihdossa olleiden suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden vaihto-opiskelulle antamat merkitykset. Kulttuurisen kehitystehtävän eri osa-alueiden hahmottamisen lisäksi Taajamo määrittelee opiskelijoiden merkitysten pohjalta viisi kulttuurista kanssakäymisen tyyppiä: määrätietoisen, tarkkailijan, opiskeluorientoituneen, itsensä kehittäjän ja liikunnallisen tyypin. (Taajamo 1999, 3–4.) Lisensiaatintyössä ulkomailla opiskelun kulttuurinen kehitystehtävä kuvaillaan erittäin yksilökeskeisesti: aineisto keskittyy lähinnä opiskelijoiden kokemuksiin eikä juurikaan kohtaamisiin kohdekulttuurin kanssa (Taajamo 2005, 25). Ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksia Suomesta selvittävässä väitöskirjassaan Taajamo tarkentaakin kulttuurisen kehitystehtävän käsitettä

ja muotoilee sitä huomioimaan myös ympäristön näkökulman yksilön kehityksen tarkastelun lisäksi (Taajamo 2005, 15). Ulkomailla opiskelun kulttuurista kehitystehtävää voi hyödyntää sekä tutkintoliikkuvuuden että väliaikaisen liikkuvuuden tarkasteluun.

Kulttuurisen kehitystehtävän käsite pohjautuu Havighurstin (1972, 1980) kehitystehtävä-käsitteeseen, joka taasen pohjautuu Eriksonin (1963) malliin elämänvaiheista (Taajamo 2005, 24). Havighurstin mukaan on olemassa eri elämänvaiheisiin sijoittuvia kehitystehtäviä, jotka ovat välttämättömiä puhuttaessa yksilön terveestä kasvusta ja sopeutumisesta yhteiskuntaan. Taajamo kritisoi Havighurstin kehitystehtävien ikäsidonnaisuutta ja normatiivisuutta: vaikka itse käsite on ajasta sekä paikasta riippumaton ja täten edelleen käyttökelpoinen, kokee Taajamo käsitteen olevan historiallisesti vanhentunut. Sovitettaessa kehitystehtäviä nykyaikaan on suurin ero siinä, että kehitystehtävä voi nousta yksilön sen hetkisen elämäntilanteen mukana esiin missä tahansa elämänvaiheessa: kehitystehtävät eivät ole ikäsidonnaisia vaan elämäntilannesidonnaisia. (Taajamo 1999, 63–65; Taajamo 2005, 23.) Erityisesti elinikäiseen oppimiseen ja nykyaikaisen elämäntilanteen normatiivisuuden rikkoutumiseen peilattuna ajatus kehitystehtävän elämäntilannesidonnaisuudesta tuntuu hyvin mielekkäältä. Tämän ongelman ratkaisemiseksi Taajamo on modernisoinut normatiivisen kehitystehtävä-käsitteen kulttuuriseksi kehitystehtäväksi ensinnäkin laajentamalla kehitystehtävän ajatusta kulttuurisella näkökulmalla sekä lisäämällä dynaamisuutta ymmärtämällä kulttuurinen kehitystehtävä valtautumisprosessina (Taajamo 1999, 61; Taajamo 2005, 85).

Yksilön näkökulmasta kulttuurinen kehitystehtävä voidaan ymmärtää kahdella tavalla. Ensinnäkin kulttuuriselta näkökannalta se on yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa: tähän vuorovaikutukseen liittyvät Elorannan (1996) mukaan konteksti, ihmisen ominaisuudet, käyttäytyminen, kokemukset ja kokemusten tulkinta (kts. Taajamo 1999, 61). Taajamo määrittelee lisensiaatintyönsä tulosten perusteella kuusi eri ulottuvuutta ulkomailla opiskelun kehitystehtävään: ulottuvuudet ovat uudenlaisen kulttuurin ja kontekstin kohtaaminen, sopeutumisen psyykkinen rasittavuus, tietoinen suhde omaan oppimiseen, vieraan kielen haaste, motivaatiotekijät sekä oman identiteetin rakentaminen. Toiseksi, kulttuurinen kehitystehtävä on valtautumisprosessi. (Taajamo 1999, 4.) Valtautumisprosessilla tarkoitetaan opiskelijan vallan lisääntymistä omien päätösten ja ratkaisujen suhteen siinä tilanteessa, jossa opiskelija ottaa riskin lähteä ulkomaille opiskelemaan ja kääntää tämän riskin mahdollisuudeksi omien voimavarojen kasvattamiseen (Taajamo 2005, 86). Prosessinäkökulmasta ulkomailla opiskelun voikin ymmärtää ilman ikävaihemalliin tukeutumista, aktiivisen subjektin näkökulmasta. Yksilön oma tietoisuus valtautumisprosessistaan auttaa häntä huomaamaan oman kehityksensä ja siihen liittyviä tekijöitä.

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta tärkeää onkin yksilön kehittyminen ja aktiivinen rooli oppimisessa. Valtautumisteorioissa on yleensä vahvana ajatus vallan puutteesta, mutta ulkomaille opiskelemaan lähtevien kohdalla voidaankin puhua vallan puutteen lisäämisestä omaehtoisesti, kohtaamalla ulkomaanjaksolla esiin nouseva toiseus itsensä kehittämisen näkökulmasta. Ulkomailla opiskelu on vapaaehtoista toimintaa ja tästä syystä opiskelija usein tiedostaakin valtautumisprosessinsa. Ajatus valtautumisprosessista ei olekaan kaukana Mezirowin uudistuvan oppimisen käsitteestä, jossa kriittisen reflektion kautta toteutuvan oppimisprosessin tuloksena merkitysperspektiivi muuttuu kattaen paremmin käsityksen oppijan omasta kokemuksesta. (Taajamo 1999, 65–67.)

Kun ulkomailla opiskelu ymmärretään kulttuuriseksi kehitystehtäväksi, korostuvat siinä monikulttuuristumisen ja kansainvälistymisen teemat: kulttuurinen kehitystehtävä aktivoituu opiskelijan kohdatessa toisenlaisen kulttuurin sekä uudenlaisen kontekstin ja sopeutuessa vieraaseen kulttuuriin (Taajamo 2005, 24; Taajamo 2005, 86). Yksilön näkökulmasta ulkomailla opiskelun kulttuurinen kehitystehtävä alkaa jo rohkeudesta solmia uusia kontakteja. Tässä kulttuurisessa kehitystehtävässä onnistuminen vaatii Taajamon mukaan tiettyjä piirteitä ja niissä kehittymistä. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi sopeutuminen erilaisten ihmisten kohtaamiseen, kulttuurinen sensitiivisyys, identiteetin selkiytyminen, vuorovaikutustaidot ja omien reaktioiden reflektointi suhteessa vieraaseen. Yhteisön näkökulmasta kulttuurisessa kehitystehtävässä voi onnistua, mikäli yksilö pääsee mukaan paikalliseen elämänmenoon ja sisälle yhteisöön. (Taajamo 2005, 95.)

3.2 Vaihto-opiskelun vaikutus yksilön pääomaan erityisesti työelämän kannalta

Eräs tapa tarkastella vaihto-opiskelua laadullisesti on keskittyä valmiuksiin, joita opiskelijat kokevat saavansa ulkomailta. Työelämän kannalta tällaisia valmiuksia voivat olla kielitaito, sosiaaliset taidot tai selviytymistaidot. Tässä suhteessa vaihto-opiskelua tarkastellessa voidaan ajatella, että vaihto-opiskelu täyttää laajemmin koulutukselle asetettuja tavoitteita: se voi antaa opiskelijalle ominaisuuksia, joita työelämä arvostaa. (Garam 2000, 95.) Tällainen ajattelu tosin saattaa johtaa koulutuksen merkityksen typistymiseen ja sen ajattelemiseen pelkästään välineelliseltä kannalta. Tulisiko kansainvälinen kokemus ottaa vain henkisesti ja kulttuurisesti avartavana kokemuksena, toivoa sen tuomien monikulttuurisuuskokemusten muovaavan myös yhteiskunnasta moniarvoisempia ja monikulttuurisempia vai raadollisesti todeta kansainvälisen kokemuksen tarkoituksiksi tarjota opiskelijoille sellaista henkistä pääomaa, jonka turvin erottautua muista opiskelijoista ja valikoitua parhaisiin työpaikkoihin (Ollikainen & Honkanen 1996, 45–46)?

Pierre Bordieun kehittämän sosiologisen pääoma-ajattelun mukaan yksilön pääoma voidaan jakaa taloudelliseen (esimerkiksi korkeammat tulot), kulttuuriseen (maku, erottelukyy, hienostuneisuus, tapojen ja kulttuurien tuntemus) ja sosiaaliseen (vuorovaikutuskyvyt ja sosiaaliset kontaktit) pääomaan. Bordieun mukaan koulutuksen tuottamasta pääomasta arvostettua tekee erityisesti sen siirrettävyys monille kentille. Näin ollen koulutus onkin suosittu sosiaalisen nousun tavoittelun väline sen mahdollistaessa kaikkien pääoman lajien tavoittelun. Koulutus tuottaa pääoman lajeja, mutta huomioitava on, että kulttuurisella pääomallakin on taipumus kasautua. Sekä koulutetun työvoiman tuottaminen että yksilöiden luokka-aseman uusintaminen kuuluu koulutuksen uusintavaan tehtävään: tämä tehtävä johtaa yksilön muodostamaan käsityksen omasta paikastaan tai mahdollisista paikoista sosiaalisessa järjestelmässä sekä pyrkimään johonkin noista paikoista. (Kts. Ollikainen & Honkanen 1996, 41–42.) Mikäli suuri osa ikäluokasta kuitenkin ajattelee mahdollisen paikkansa sosiaalisessa järjestyksessä kohoavan koulutuksella ja täten kouluttautuu, laskee tutkintojen arvo korkeakoulutuksen massoitumisen myötä. Kun tutkintojen arvo laskee, siirtyvät työnantajat muihin rekrytointikriteereihin. Kansainvälisten elementtien liittäminen koulutukseen voidaan nähdä uutena kvalifikaationa, jolla pyritään erottautumaan muista saman koulutustason tutkinnon suorittaneista. Hyvä kielitaito tai vaihto-opiskelu on strategia, jolla pyritään hankkimaan kilpailuetu työmarkkinoilla. Kansainvälistymisellä pyritään hankkimaan takaisin se arvo, joka tutkinnolla on ollut ennen korkeakoulutuksen massoitumista. (Bordieu 1984; kts. Ollikainen & Honkanen 1996, 43.) Vaihto-opiskelu varustaakin ”...kantajansa sosiaalisella ja kulttuurisella kosmopoliitin leimalla, joka kertoo yksilön oma-aloitteisuudesta, itseluottamuksesta, sopeutuvuudesta uusiin olosuhteisiin ja kyvystä tulla toimeen vierasmaalaisten ihmisten kanssa, ymmärtää muita kulttuureja sekä ilmaista itseään vieraalla kielellä” (Ollikainen & Honkanen 1996, 44).

Garam (2000) on kartoittanut tutkimuksessaan työelämän kannalta merkittävimpiä valmiuksia, joita vaihtojaksolla olleet opiskelijat ovat kokeneet vaihtojaksolta saaneensa. Opiskelijoiden kokemuksissa kolme eniten esille tullutta valmiutta olivat kielitaito, selviytymis- ja ongelmanratkaisutaidot sekä sosiaaliset taidot. Selviytymis- ja ongelmanratkaisutaidoilla tarkoitetaan kaikenlaisia elämänhallinnan lisääntymiseen liittyviä mainintoja. Vaihtojakson on kuvailtu antaneen uskoa omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin selviytyä ongelmallisista tilanteista, rohkeutta, ennakkoluulottomuutta ja itseluottamusta. Sosiaaliset taidot taas ovat toimeen tulemistä muiden erilaisten ihmisen kanssa ja sosiaalisen verkoston luomista tilanteessa, jossa ei tunne ketään. Tämän ajatellaan kasvattavan sosiaalisia taitoja. (Garam 2000, 87.) Myös Euroopan komission Erasmus Impact Study, jossa on tutkittu Erasmus-vaihtojakson vaikutuksia sekä yksilön että instituution

kannalta, nostaa esille samankaltaisia kokemuksia. Opiskelijat kokivat vaihtojakson myötä saaneensa tietoa muista maista ja niiden kulttuureista, parantaneensa valmiutta sopeutua uusiin tilanteisiin, yhteistyötaitoja sekä kielitaitoa. (European Commission 2014, 104.) Nämä valmiudet voisi ajatella uusina kvalifikaatioina, joilla pyritään erottautumaan työelämässä muista saman tutkinnon suorittaneista: valmiudet onkin rinnastettavissa aiemmin esillä kuvatun kulttuurisen kosmopoliitin valmiuksiin. Kansainvälisen osaamisen tarve suomalaisessa työelämässä on usein toistettu hokema. Onko näillä opiskelijoiden esiin nostamalla työelämävalmiuksilla pohjaa myös työelämän kannalta? Palvelevatko koulutuksen kansainvälistyminen ja opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus myös työelämän tarpeita?

3.3 Vaihto-opiskelun merkitys työnantajien tarpeiden näkökulmasta

Vaihto-opiskelun ja kansainvälistymisen merkitystä voidaan yksilön näkökulman lisäksi pohtia myös työnantajien tarpeiden näkökulmasta. Garam (2005) on tutkinut suomalaisopiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden merkitystä työelämässä. Työelämärelevanssia on tutkittu tässä yhteydessä työnantajan näkökulmasta: ennen tätä työelämärelevanssia on arvioitu lähinnä opiskelijoiden näkökulmasta. (Garam 2005, 5–7.) Kiinnostuksen kohteena on suomalaisten työnantajien suhtautuminen ulkomailla opiskeluun ja kansainväliseen harjoitteluun vastavalmistuneita rekrytoidessaan. Kansainvälisen opiskelijaliikkuvuuden hyödyllisyys, tarkoituksenmukaisuus ja käyttökelpoisuus työnantajan näkökulmasta ovat olleet tarkastelun alla nimenomaan toiminnan ja tarpeiden välisenä vastaavuutena. (Garam 2005, 55.) Tutkimuksen aineisto on kerätty työnantajille lähetetyillä kyselyillä sekä haastattelemalla työnantajia (Garam 2005, 9).

Tutkimuksen mukaan työnantajakenttä on jakautunut kahtia suhtautumisessaan opiskelijan kansainväliseen kokemukseen. Vain vajaa puolet työnantajista ottaa sen huomioon rekrytointiprosessissa, hieman yli puolet työnantajista ei ole siitä kiinnostunut ollenkaan. Huomioon ottaminen voi sekin tarkoittaa erilaisia asioita: osa työnantajista pitää kansainvälistä kokemusta positiivisena tekijänä monen muun tekijän joukossa, mutta toisaalta osa työnantajista arvostaa enemmän Suomesta hankittua työkokemusta. Työnantajien käsitykset riippuvat siitä, mitä työnantajat ajattelevat kansainvälisestä kokemuksesta: mitä kansainvälisen kokemuksen myötä voi oppia ja miten sitä voi hyödyntää työtehtävissä. Toisaalta työnantajat epäilevät, josko ulkomailla opittua voi Suomessa hyödyntää. Ulkomailla opiskelua pidetään sen sijaan hyödyllisenä ihmisenä kasvamisen ja yleisten työelämävalmiuksien kehittymisen näkökulmasta: työnantajat uskovat, että ulkomailla

opiskelu lisää opiskelijan kykyä selviytyä hankalista tilanteista, suhteellisuudentajua, paineensietokykyä, joustavuutta ja sosiaalisia valmiuksia yleisen katsantokannan avartumisen lisäksi. Nämä tekijät ovat usein yhteydessä työelämässä menestymiseen. Lisäksi uskotaan, että kykyä toimia kansainvälisessä ympäristössä ei voi oppia kirjasta, joten ulkomailla opiskelun koetaan vahvistavan käytännön kielitaitoa ja kykyä työskennellä kansainvälisessä ympäristössä erilaisten ihmisten kanssa. (Garam 2005, 56–57.)

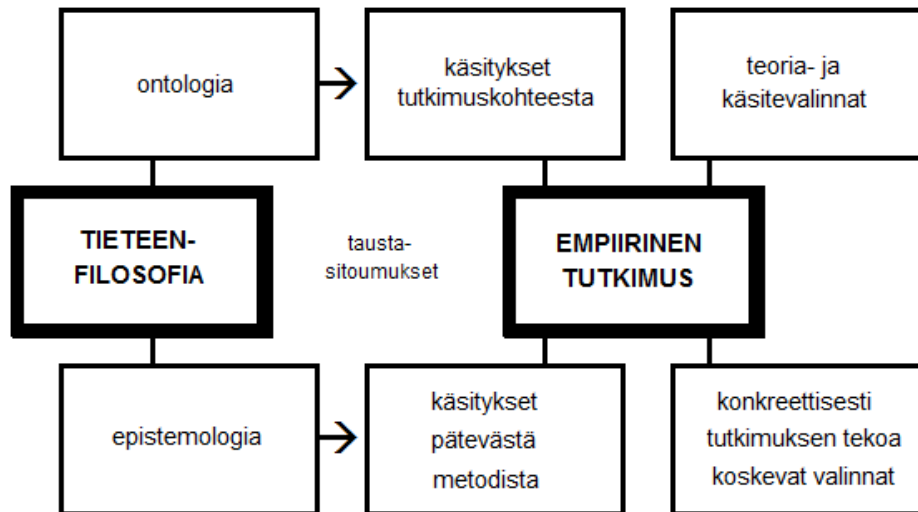
Tutkimus osoittaa, että työnantajat pitävät kansainvälistä kokemusta asiana, josta voidaan päätellä jotakin hakijan henkilökohtaisista ominaisuuksista ja osaamisesta. Haastattelujen perusteella kansainvälinen kokemus voi saada kolme tulkintaa työnantajien mielessä. Ensinnäkin, kansainvälistä kokemusta voidaan pitää osoituksena työnhakijan aktiivisesta, rohkeasta ja ennakkoluulottomasta asenteesta. Toisen tulkintamallin mukaan kansainvälinen kokemus voidaan nähdä haluttomuutena asettua aloilleen, etenkin mikäli sitä on paljon. Kolmanneksi kansainvälisen kokemuksen uskotaan kertovan hakijan osaamisesta. Se saattaa olla eduksi etsittäessä työntekijää työtehtävään, johon kuuluu kansainvälinen ulottuvuus, mutta haitaksi, mikäli työtehtävä ei sellaista elementtiä sisällä. Työnantaja saattaa kokea, että hakija on väärällä tavalla suuntautunut työtehtävään nähden tai hänen erityistaitojaan, mukaan lukien kansainvälinen kokemus, ei voida työtehtävässä hyödyntää. Kansainvälisen kokemuksen arvostaminen työpaikalla riippuukin siitä, onko työpaikalla kansainvälistä toimintaa. Jos työnantaja ei ole kansainvälisesti suuntautunut, jää kokemuksen hyöty työtehtävään nähden epäselväksi. (Garam 2005, 57–58.) Yksilön kansainvälinen kokemus saa monia merkityksiä: työnantajien näkökulmasta yksilön kansainvälinen kokemus on monitahoinen asia, kun taas yksilön tasolla sitä pidetään lähes poikkeuksetta suotavana ja monia valmiuksia kasvattavana kokemuksena. Tämä huomioon ottaen tuleekin pohtia, miksi opiskelijat, erityisesti ne, joilla ei ole aikomuksia hakeutua kansainvälisiä elementtejä sisältäviin työtehtäviin tulevaisuudessa, edes lähtisivät vaihtojaksolle kansainvälistä kokemusta hakemaan jos siitä ei aina olekaan hyötyä ammatilliselta kannalta, vaan mahdollisesti jopa haittaa?

4 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Usein tutkimusmenetelmistä puhuttaessa käytetään vakiintunutta jakoa kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin. Siinä missä kvantitatiivisia menetelmiä pidetään objektiivisinä, kausaalisia syysuhteita osoittavina ja selittävinä, mielletään kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät pehmeiksi, subjektiivisiksi ja ymmärtäviksi. Tämä tiukka kahtiajako on sekä turha että harhaanjohtava erityisesti silloin, kun keskustellaan tutkimuksen hyvydestä ja huonoudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 13–14.) Vastoin eräitä mielipiteitä, tutkimus ei ole automaattisesti tieteellistä, vaikka siinä käytettäisiin kaavoja ja tilastoja (Eco 1990, 43). Metodologisen osaamisen tehtävä, oli tutkimus sitten luettavissa kvantitatiiviseksi tai kvalitatiiviseksi, on syventää tieteellisen tutkimuksen perustoja koskevaa itseymmärrystä. Tärkeämpää, kuin määritellä tutkimuksen luonne dikotomian kvantitatiivinen-kvalitatiivinen välillä, on olla tietoinen tekemisistään, osata perustella tutkimukselliset ratkaisunsa ja muuttaa niitä tarpeen vaatiessa. (Raunio 1999, 13.)

Tieteellisen tutkimuksen metodologisia perustoja hahmotettaessa voidaan lähteä liikkeelle tutkimuksen ontologisista ja epistemologisista perustoista. Ontologisella perustalla viitataan todellisuuden rakenteeseen ja siihen, mitä todellisuuden ajatellaan perimmäiseltä luonteeltaan olevan. Epistemologinen perusta taas kertoo tiedon perusteista: mitä voidaan pitää tietona ja miten tietoa voidaan hankkia juuri tutkimuksen kohteena olevasta tutkimuskohteesta. (Raunio 1999, 28–30.) Epistemologiseen perustaan kuuluu myös ajatus tutkijan ja tutkittavan suhteesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 130). Ontologinen kannanotto on ensisijainen epistemologiseen ratkaisuun nähden, sillä voidaksemme tietää, onko mahdollista saavuttaa tietoa jostakin, täytyy ensin hahmottaa, mikä tämän jonkin luonne on (Raunio 1999, 30). Ontologiset ja epistemologiset perustat ohjaavat empiirisen tutkimuksen valintoja kuvion 2 osoittamalla tavalla. Toki kuviossa 2 oletetaan turhan suoraviivaisesti, että sekä ontologiset että epistemologiset perustat siirtyvät suoraan empiirisen tutkimuksen ratkaisuihin. Tosiasiassa kuitenkin tutkimuksen taustasitoumusten selvittäminen vaatii sekä filosofista että yhteiskuntateoreettista reflektiota. Yhteiskuntateoreettisella reflektiolla

tarkoitetaan esimerkiksi opittua teoriataustaa tai ajatuspohjaa. Kun ontologisissa tai epistemologisissa käsityksissä on eroja, voidaan myös puhua eroista tieteellisyyden käsittämisessä eli tiedetraditioista. (Raunio 1999, 35–37.)



KUVIO 2. Empiirinen tutkimus ja taustasitoumukset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 131).

Tietyt perusolettamukset ohjaavat käytännön tutkimustyössä tehtäviä metodisia valintoja, joten näistä tulisi olla tietoisia empiirisessä tutkimuskäytännössä (Raunio 1999, 13). Mikäli ei etukäteen erittele ja ymmärrä tutkittavan ilmiön perusolemusta, on tutkimus tieteellistä vain sattumalta. Pelkästään tietyn metodisen ratkaisun käyttö itsessään ei takaa tieteellisyyttä, vaan tärkeää on kykeneekö metodi tavoittamaan tutkittavana olevan ilmiön tutkijan tarkoittamalla tavalla. Jos jokin tietty metodinen ratkaisu ei toimi yhdessä tutkimuksessa, voi se kuitenkin olla oikea valinta toisenlaiseen tutkimukseen. (Perttula 2000, 428–429.) Aion seuraavaksi eritellä oman tutkimukseni taustatekijöitä: ensin ontologisia sitoumuksia ihmiskäsityksen kautta, sitten epistemologisia esittämällä, että fenomenologinen psykologia kykenee tavoittamaan ihmisen kokemuksia tavalla, joka sopii omaksumaani ihmiskäsitykseen sekä tutkimukseni luonteeseen.

4.1 Tutkimuksen taustalla oleva ihmiskäsitys

Kaikessa ihmistutkimuksessa on takana jonkinlainen käsitys ihmisestä (Laine 2010, 28). Ihminen tutkimuskohteena on olemassa itsenäisesti ennen empiiristä tutkimusta, mutta empiirisen tutkimusasetelman rakentaminen riippuu aina tutkimuskohteesta muodostetusta ennakkoletuksesta. Tutkimuksen kokonaisuuteen tulisikin kuulua osio, jossa empiirisestä

tutkimusasetelmasta riippumatta pohditaan tutkimuksen kohteen ontologista luonnetta. Empiirinen tutkimus on aina ontologisesti sitoutunutta: jos tutkija ei erittele tutkimuskohteensa ontologista luonnetta, tekevät sen hänen tutkimuksensa hypoteesit ja menetelmät. Luonnollisesti on kuitenkin parempi, että tutkija itse kuvailee oletuksensa tutkimuskohteensa ontologisesta luonteesta. (Rauhala 1989, 10–12.) Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan käsitystä ihmisen ontologisesta luonteesta eli siitä, millainen tutkimuskohde on ihminen, sekä epistemologista käsitystä eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa sekä millaista tieto on luonteeltaan (Laine 2010, 28). Empiirisen tutkimuksen kannalta ihmiskäsitys tarkoittaa kaikkia niitä tutkimuskohdetta koskevia edellyttämissiä ja olettamisia, joiden puitteissa rajaa tutkimusasetelmansa. Ensisijaisesti tutkijan omaksuma ihmiskäsitys paljastaa, miten hän ajattelee ihmisen todellistuvan maailmassa, millaisia olemisen perusmuotoja ihmisellä on. Erilaisista olemusmuodoista seuraa erilaisia tutkimustehtäviä empiiriselle tutkimukselle. (Rauhala 1989, 15–16.) Esimerkiksi, tutkimuksellisen perusasenteen ollessa luonnontieteellinen, etsitään ihmisen toiminnan taustalta biologiasta peräisin olevia selittäviä tekijöitä. Tätä kutsutaan naturalistiseksi käsitykseksi: ihmisen oletetaan olevan kokonaan biologinen olento. (Laine 2010, 28.) Muun muassa Satulehto (1992) uskoo samojen tutkimuksellisten valintojen ulottamisen kaikenlaiseen ihmistutkimukseen olevan tuomittu epäonnistumaan (kts. Perttula 1995, 13).

Ihminen on erittäin kompleksinen tutkimuskohde joten kysymys ihmisen luonteesta on yksi vaikeimpia ontologisia ongelmia (Rauhala 1989, 14). Tässä on riittävästi syytä perustella tutkimuksen pohjalla vaikuttava ihmiskäsitykseni jo olemassa olevaan ja tunnettuun Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen tukeutuen. Holistinen ihmiskäsitys kuvaa ihmisen eri olemuspuolia siltäkin kannalta, miten hänestä voidaan saada tietoa. Myös esimerkiksi Perttula (1995, 16) pitää Rauhalan holistista ihmiskäsitystä erityisen selkeyttävänä perustana ihmistieteelliselle tutkimukselle. Rauhalan (1989) mukaan ihmisen olemassaolo voidaan esittää kolmeen olemuspuoleen jakautuneena: kehollisuuteen, situaationaalisuuteen ja tajunnallisuuteen. Olemuspuolien olemassaoloa voi testata muutamilla yksinkertaisilla kysymyksillä, jotka antavat viitteitä olemuspuolien sisällöstä. Onko olemassa ihminen, joka voi kulkea seinien läpi? Onko olemassa ihminen, joka ei olisi kenenkään lapsi? Onko olemassa ihminen, joka ei ole ajatellut tai tuntenut mitään? Järjellisyysvaatimus osoittaa, että ihminen todellistuu ainakin näissä kolmessa muodossa. (Rauhala 1989, 27.) Jo näiden kysymysten kautta on mahdollista vakuuttua siitä, että ainakin näistä kysymyksistä johdettavat olemuspuolet ovat jollakin tasolla olemassa puhuttaessa ihmisolennosta.

Ihmisen kehollinen olemuspuoli on puhtaasti orgaaninen tapahtuma. Kehollisuudessa ei ole minkäänlaista symbolismia vaan siihen liittyy todellinen toiminta: esimerkiksi sydän pumpppaa konkreettisesti verta ympäri ihmisen kehoa. Elintoimintojen voidaan ajatella symboloivan jotakin: esimerkiksi aivotoiminnan voidaan ajatella symboloivan ajattelua. Ajattelua ei kuitenkaan tavoiteta tutkimalla aivoja, vaikka ne ovat mielekkäästi toimiva ajattelun orgaaninen edellytys. Suhde ei toimi toiseenkaan suuntaan: kuvantamalla aivoja ei ole mahdollista tavoittaa ajattelua. (Rauhala 1989, 32–33.) Ihmisen keholista olemuspuolta pidetään ensisijaisena kun keskitytään puhtaasti orgaanisen toiminnan tarkkailemiseen tai mittaamiseen. Itse samaistan tämän modernin lääketieteen keinoihin, esimerkiksi verenpaineen mittaaminen on ihmisen keholiseen olemuspuoleen keskittymistä.

Ihmistä ei voi käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. Situaatio eli elämäntilanne on aina ainutkertainen vaikka yhteiskunnalliset, maantieteelliset ja ilmastolliset olosuhteet, kulttuuri, arvot tai normit saattavat olla samoja tai samantyyppisiä. Situaatio ei kuitenkaan ole vain keholisen ja tajunnallisen olemassaolon sijoittumispaikka, tietty fyysinen paikka maailmassa. Situaatioon kuuluvat myös esimerkiksi perhe, asema sosiaalisissa verkostoissa ja muut samankaltaiset omat, ainutkertaisten ja usein ainutlaatuisien elämäntilanteiden rakennetekijät. (Rauhala 1989, 28.) Situaatioiden rakennetekijöitä ei aina haluta tai edes voida luetella ja kuvata yksityiskohtaisesti. Usein tilanteiden tekijät määrittävät eriasteisesti myös ihmisen tajunnan ja kehon prosesseja: tilanne on sitä, mihin ihminen on suhteessa. Ihminen kietoutuu todellisuuteen tämän oman elämäntilanteensa kautta. (Rauhala 1989, 35–36.) On varsin helposti hyväksyttävissä, että elämäntilanne ei kaikkine tekijöineen voi olla vaikuttamatta siihen, millaisena todellisuus koetaan.

Kolmas ihmisen olemuspuoli, tajunnallisuus, sisältää ajatuksen siitä, että kokemus on aina kokemus jostakin (Perttula 1995, 20). Tajunnallisuuden perusrakenne on mielellisyyttä: tämä olemuspuoli tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mielen avulla ihminen ymmärtää, tietää, tuntee, uskoo ja uneksii ilmiöt ja asiat joksikin, antaa niille merkityksen. Mieli koetaan tajunnan tilassa eli elämyksessä. Mieli ja elämys ovat tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköitä ja aina suhteessa toisiinsa. Itse tajuntaa ei ole mahdollista havaita, mutta voimme havaita sisältöjä, joissa tajunta tulee olemassa olevaksi: tajunta on prosessi ennemmin kuin itsenäinen järjestelmä. (Rauhala 1989, 29.) Tajunnalla on kaksi erilaista toimintatapaa, henkinen ja psyykinen. Psyykinen tajunnallisuus on läheisessä yhteydessä orgaaniseen olemispuoleen. Se ei sisällä kykyä itsetiedostukseen, mutta asettaa yksilön mielelliseen suhteeseen todellisuuteen nähden. Esimerkkinä, yksilö voi kokea jonkin asian ahdistavaksi ja tämä kokemus on psyykkistä tajunnallisuutta. Jos ja kun yksilö alkaa puhua kokemuksesta käyttäen ahdistuksen käsitettä, siirtyään henkisen tajunnallisuuden

puolelle. Henkinen tajunnallisuus on itsensä tiedostavaa: yksilö hahmottaa henkisen tajunnallisuuden avulla itseään ja maailmaa, mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaa etääntyen psyykkisestä kokemuksestaan. (Rauhala 1992, 69.) Kaksi tajunnallisuuden toimintatapaa ymmärtävät eri tavalla elämäntilannetta ja sen aiheita. Psyykkinen on välittömässä suhteessa elämäntilanteeseen ja merkityksellistää sitä ilman kieltä, käsitteitä ja merkityksiä. Henkisen tajunnallisuuden käyttämä toimintatapa on elämäntilanteen merkityksellistäminen kielen ja siihen sisältyvän sosiaalisen maailman läpäisemänä. (Perttula 2005, 117–118.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan on olemassa ihmisen kolme olemuspuolta, jotka kuvaavat miten ihmistä voidaan tutkia empiirisesti (Rauhala 1989, 14). Tämän tutkimuksen ontologiset sitoumukset lähtevät siitä ajatuksesta, että ihmisellä on erilaisia olemuspuolia Rauhalan holistista ihmiskäsitystä mukaillen. Tietyn olemuspuolen tavoittamiseksi tulee tutkimusasetelma rajata tavalla, joka tämän olemuspuolen ottaa huomioon. Kaikki kolme olemuspuolta tulee kuvata ja muistaa, sillä ne muodostavat ykseyden eikä niitä voi lopullisesti toisistaan erottaa (Perttula 1995, 17). Tästä huolimatta on mahdollista väittää, että oman tutkimukseni valossa kiinnostavin olemuspuoli on tajunnallisuus: kokemukset muotoutuivat todellisuuden ja ihmisen välisessä suhteessa tajunnallisuuden kautta. Tietenkin esimerkiksi situationaalisuuteen kuuluvat tekijät saattavat olla oleellisia tutkittavien kohdalla: kokemukset kuitenkin muotoutuvat juuri siinä todellisuudessa ja maailmassa, jossa tietty ainutkertainen ihminen elää. Olennainen kysymys onkin, miten tavoittaa nämä kokemukset ja niiden sisällöt. Fenomenologinen ote tutkimusasenteena on yksi vaihtoehto niiden tavoittamiseen.

4.2 Fenomenologia ja fenomenologinen psykologia

Tieteen suuntauksena fenomenologialle on ominaista ihmisen tietoisuuden havaintorakenteiden tutkiminen (Judén-Tupakka 2007, 62). Fenomenologia on kiinnostunut tavoista, joilla tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa: ulkoisen maailman olemassaoloon tajunnan ulkopuolella ei oteta kantaa muuten kuin toteamalla, että sitä ei voida tutkia empiiristen faktojen kokonaisuutena. Ulkoinen maailma välittyy ihmisille nimenomaan kokemusten kautta. (Perttula 1995, 7.) Puhdas husserlilainen, deskriptiivinen fenomenologia on erityisen kiinnostunut tajunnan rakenteesta: asioista, joiden olemassaolo on edellytettävä ennen konkreettista kokemusta (Latomaa 2005, 46–47; Perttula 1995, 8). Kaiken fenomenologisen tutkimuksen ydin on tutkittavan ilmiön ensisijaisuus: ilmiötä tulee tarkastella ilmiönä itsenään (Judén-Tupakka 2007, 62; Perttula 2000, 428). Ilmiön

olemuksellisen merkitysrakenteen selvittäminen on tärkeää: erityisesti merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa laajemman kuvan ilmiöstä (Laine 2010, 43).

Varsinainen fenomenologinen filosofia tulee erottaa fenomenologisesta psykologiasta. Suuntaukset analysoivat todellisuuden eri tasoja ja niiden tavoitteet poikkeavat toisistaan. Fenomenologinen filosofia on kiinnostunut todellisuuden rakenteellisesta tasosta eli tavasta, jolla kohteet ilmenevät tajunnalle. Tajunnan sisältö on filosofisesti toisarvoista. Fenomenologinen psykologia puolestaan tutkii ihmisen kokemuksissa ilmenevää reaalisisältöistä tasoa. (Perttula 1995, 38.) Fenomenologisen psykologian on argumentoitu sekä kuuluvan että eroavan ratkaisevasti varsinaisesta fenomenologisesta filosofiasta: esimerkiksi Giorgan (1985) mukaan fenomenologinen psykologia sisältää monia fenomenologisia elementtejä, kun taas Perttula (1995) argumentoi fenomenologisen filosofian ja fenomenologisen psykologian viittaavaan fenomenologia-sanalla eri asiaan, täten aiheuttaen käsitteellistä epäselvyyttä. Perttula käyttäisikin fenomenologisesta psykologiasta käsitteitä kokemustieteellinen psykologia tai perusrakenteeltaan tajunnallisia ilmiöitä tutkiva kokemustiede. Vaikka fenomenologisella filosofialla ei olisikaan suoraa yhteyttä fenomenologisen psykologian konkreettisten tutkimuskäytäntöjen kehittämiseen, voi sen katsoa kuitenkin olevan taustoittavaa tietoa ja välttämätön itseymmärryksen syventämiseksi ja mielekkään tutkimustiedon tuottamiseksi. (Perttula 1995, 40–42.)

Kokemusta tutkittaessa samat perusajatukset esimerkiksi havainnoista ja kokemuksista pätevät sekä fenomenologisessa filosofiassa että fenomenologisessa psykologiassa. Fenomenologisen otteen perusajatuksena on, että havainto käsitteellistää aina kohteensa, jokin havaitaan joksikin: näin ollen ilmiön omaa olemusta sellaisenaan ei voida suoraan saavuttaa. Havaitseminen on intentionaalinen tilanne. Ilmiön olemus voidaan saada esille vain reduktion eli sulkeistamisen avulla. Ilmiöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä tietoisuuden kohdetta: tietoisuuden kohteena voi olla jokin, josta on tietoa, luuloja tai mielikuvia. (Judén-Tupakka 2007, 62–63.) Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, joilla tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa elää (Laine 2010, 29). Kuten ihmiskäsityksen kohdalla todettua, holistisen ihmiskäsityksen tajunnallinen olemuspuoli sisältää ajatuksen siitä, että kokemus on kokemus jostakin: tajunnallisuus on mielellisyyttä, ja mielellisyyden avulla ihminen antaa merkityksen ilmiöille ja asioille (Perttula 1995, 20; Rauhala 1989, 29). Fenomenologia on kiinnostunut tästä tajunnallisuuden prosessista, joko fenomenologisen filosofian tavoin sen rakenteesta tai fenomenologisen psykologian tavoin tämän prosessin sisällöistä, ilmiöille annetuista merkityksistä. Kokemus taasen syntyy vuorovaikutuksena todellisuuden kanssa, joten yksilöä ei voi irrottaa

elämäntodellisuudestaan (Laine 2010, 29). Holistisen ihmiskäsityksen ajatus situationaalisuudesta limittyy tähän huomioon: ihmistä ei voi ymmärtää ilman ainutkertaista ja erittäin yksilöllistä maailmaa, jossa hän elää (Rauhala 1989, 28). Tietty toimintaympäristö arvoineen, kulttuureineen ja suhteineen vaikuttaa yksilön kokemuksiin: esimerkiksi naisena olemisen kokemus saa merkityksen yksilön ja todellisuuden välissä, ja tämä kokemus kietoutuu tiettyyn kulttuuriin ja elämäntilanteeseen. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Kaikki havainnot näyttäytyvät havaitsijan tavoitteiden, uskomusten ja toiveiden värittäminä. Yksilön toimintaa voikin yrittää ymmärtää kysymällä, minkälaisen merkityksen valossa hän toimii. (Laine 2010, 29.)

Fenomenologinen ote sopii monenlaisten ilmiöiden tutkimiseen. Judén-Tupakka (2000) kuvailee erityisen soveltuviksi tutkimuskohteiksi sellaiset ilmiöt, joita on tutkittu vähän, prosessinomaiset ilmiöt, joita on vaikea pysäyttää staattiseksi kuvaksi sekä sellaiset ilmiöt, joista on saatavilla joko vahvasti esioletusten värittämää tietoa tai hiljaista tietoa. (kts. Judén-Tupakka 2007, 65.) Fenomenologinen tutkimus on yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta enemmän kuin universaalien yleistysten etsimistä. Se pyrkii ymmärtämään tutkittavien yksilöiden sen hetkistä merkity maailmaa. (Laine 2010, 31.) Tutkija tavoittelee tutkittavansa konstituutiota tutkittavan elämismaailman kokemisesta, ei omaa konstituutiotaan tästä (Judén-Tupakka 2007, 85).

4.3 Hermeneuttinen fenomenologinen psykologia

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimii Perttulan syventämä, hermeneuttisiakin piirteitä sisältävä fenomenologinen psykologia, josta hän on myöhemmin käyttänyt synonyyminä käsitettä fenomenologinen erityistiede. Fenomenologinen psykologia on nimestään huolimatta sovellettavissa myös psykologiatieteen ulkopuolella. Se yrittää välttää tieteenalajakoja ja kattaa kaikki kuviteltavissa olevat tieteenalat, jotka tutkivat subjektiivista kokemusta. (Perttula 1995, 55; Perttula 2005, 116.) Käsitteellisen selkeyden vuoksi itse käytän tässä yhteydessä käsitettä fenomenologinen psykologia tarkoittaessani fenomenologista erityistiedettä, johon sisältyy myös hermeneuttisia piirteitä.

Hermeneutiikka on fenomenologiaan vaikuttanut käsite, jolla on alun perin tarkoitettu pyhien tekstien tulkintaa. Nykymuotoisessa hermeneutiikassa keskeinen idea on merkitysten etsiminen. Kulttuuria ja sosiaalista todellisuutta pidetään merkitysten sävyttämänä, joten niiden tutkiminen on esiintyvien ilmiöiden merkitysten etsintää. Hermeneutiikassa tärkeät käsitteet ovat ymmärtäminen ja tulkinta. (Juntunen & Mehtonen 1982, 113–114.) Hermeneutiikka on teoria ymmärtämisestä ja tulkinnasta:

tulkinnalle etsitään sääntöjä, joita noudattaen voisi puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista (Laine 2010, 31). Fenomenologia on kiinnostunut tajunnan ja maailman merkityssuhteista sellaisenaan, ja hermeneutiikalle merkityssuhteet ovat merkityksiä laajemman sosiaalisen kontekstin tulkinnan väline (Perttula 1995, 54). Yleensä tulkinnan tarpeen ilmaantuessa tulee hermeneuttinen ulottuvuus mukaan fenomenologiseen tutkimukseen (Laine 2010, 31). Lisäksi fenomenologisen psykologian hermeneuttinen piirre tulee esille erityisesti siinä, että fenomenologinen psykologia ei usko kykenevänsä toisen ihmisen merkitysten deskriptioon. Tästä huolimatta fenomenologinen psykologia pyrkii tarkkaan kuvailuun: tutkimusta pidetään sitä onnistuneempaan, mitä deskriptiivisempää se on. Deskriptiivisyys tarkoittaa sekä tutkittavan että tutkijan kokemusten auki kerimistä. Tässä on käytettävät keskeiset menetelmät ovat sulkeistaminen, fenomenologinen psykologinen reduktio sekä mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu. (Perttula 1995, 55.) Nämä käsitteet liittyvät olennaisesti analyysivaiheeseen, joten käsitteitä kuvataan tarkemmin analyysivaiheessa. Kokemusten tutkiminen on tietenkin välttämättä osittain tulkinnallista, sillä tutkija ei osaa eikä edes voi sulkeistaa ajatuksiaan ilmiöistä: ihmistieteissä ei voi kokonaan päästä oman todellisuussuhteen ulkopuolelle. Fenomenologinen psykologia pyrkii kuitenkin huomioimaan sekä fenomenologian että hermeneutiikan periaatteet, mutta ensisijaisesti keskittyy tutkittavan kokemuksen kuvaukseen sellaisena, kuin tutkittava itse sen kokee. Hermeneutiikan mielestä tosin jo toisen ihmisen kokemuksen deskriptio olisi mahdoton tavoite. (Perttula 1995, 55–56.)

Fenomenologista psykologiaa tutkimuksen metodina käytettäessä analyysi koskee tajunnallisia ilmiöitä ja niiden merkitysrakenteita (Judén-Tupakka 2007, 69). Yksilöiden ilmiöön liittyvien kokemusten sisältö on fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää käyttävän tutkimuksen kiinnostuksenkohteena ja näin myös tutkimuskohteena. Kokemuksilla tarkoitetaan merkityssuhteita ja niiden kietoutumia: kokemuksen käsitteessä on aina tajunnan ja muun todellisuuden välinen suhde, sillä kokemus on aina kokemus jostakin. (Perttula 1995, 42.) Kokemuksen tutkimisen yleisenä ehtona on, että tutkija mieltää itsensä samanlaiseksi kokevaksi olennoksi kuin tutkimansa ihmiset ja ymmärtää, että hänen kokeva ominaislaatusensa on tutkimuksellisen ymmärtämisen edellytys. Fenomenologinen metodi koskeekin tutkijan toimintaa tutkimuksen aikana. (Perttula 2005, 143–144.)

Arkielämässä toimitaan luontaisen ymmärryksen, esiymmärryksen, varassa. Tutkimusta tehdessä tulee huomioida, että myös tutkijalla on luontainen tapa ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena ennen tutkimusta. Fenomenologiasta ja hermeneutiikasta vaikutteita saaneella tutkimuksella voidaan ajatella olevan kaksi perustasoa: ensinnäkin, tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Ensimmäisellä tasolla tutkittava kuvaa

mahdollisimman luonnollisesti ja ei-reflektiivisesti omia kokemuksiaan, toisella tasolla tutkija taas pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. Tutkittavan merkitysmailma on usein tutkijalle jo tuttu, sillä hän saattaa elää samassa kulttuuripiirissä: tutkijallakin saattaa olla tutkittavaan ilmiöön liittyviä ensimmäisen tason kokemuksia tai siihen liittämiään merkityksiä. Tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin pyrkiä tekemään tunnettua tiedetyksi, nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt itsestään selväksi, tai se, mikä on koettu mutta ei tietoisesti ajateltu. (Laine 2010, 32–33.) Tutkijan tuleekin pohtia, miten estää omaa esiymmärrystään tulkitsemasta tutkittavan puhetta omien lähtökohtiensa mukaiseksi. Tässä voidaan katsoa olevan sekä kriittinen että reflektiivinen vaihe. Kriittisyys on itsekritiikkiä, omien tulkintojen kyseenalaistamista ja koettelemista. (Laine 2010, 34.) Luonnollisesti tämä kriittisyys liittyy olennaisena osana aineiston analyysivaiheeseen. Reflektiivisyys taas on tietoisuutta tutkijan omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista: tunnistamalla oman ihmiskäsityksensä tai ennakkoluulonsa pystyy tutkija myös tarkkailemaan sen mahdollista vaikutusta tulkintoihinsa (Laine 2010, 34). Tästä syystä ihmiskäsitystä on syytä pohtia ennen tutkimuksen aloittamista. Muistettava tietenkin on, että loppujen lopuksi tutkija on vain ihminen, joka näkee kaikki asiat omalla tavallaan yksilöllisen ja yhteisöllisen taustansa mukaisesti (Laine 2010, 34).

Fenomenologiseen psykologiaan liittyy olennaisella tavalla luonnollisesta asenteesta irtautuminen ja sulkeistaminen, joiden voidaan ajatella liittyvän reflektiiviseen vaiheeseen. Luonnollinen asenne on naiivi usko todellisuuden olemassaoloon. Siitä irtautuminen on tietoinen, fenomenologiseen psykologiaan kuuluva metodinen toimenpide. Luonnollisesta asenteesta irtautumisella pyritään havaitsemaan asioita aivan kuin kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. (Perttula 1995, 10.) Tässä irtautumisessa auttaa sulkeistaminen, joka on tutkijan luonnollisen asenteen keskeyttämistä. Sulkeistamisen yhteydessä tutkija pyrkii tietoisesti tunnistamaan tutkittavaan ilmiöön liittämänsä merkityssuhteet ja siirtämään ne mielessään syrjään tutkimuksen ajaksi. (Perttula 2005, 145.) Sulkeistamisen perimmäinen tavoite onkin asettaa tajunnan keskeiset toimintaperiaatteet ankaraan analyysiin ja täten mahdollistaa välittömän kokemuksen tavoittamisen. Sulkeistaminen ei edellytä mitään yli-inhimillistä: se ei muuta maailmaa tai ihmistä. Mikäli tutkija lähestyy ilmiötä esimerkiksi tieteenalansa teoreettisen käsitteistön kautta, rajautuu ilmiö aina käsitteistön rajaamaan näkökulmaan. Tämä on enemmänkin teoreettisen käsitteistön kuin ilmiön tutkimista. (Perttula 1995, 10.) Sulkeistamista tulisikin kohdella tutkimuksellisen asennoitumisen ytimenä, joka kestää koko tutkimusaineiston analyysivaiheen ajan. Sulkeistamalla tutkija kyseenalaistaa ankarasti, josko hänelle tutkimusaineistosta muodostuva kokemus todella kumpuaa tutkimusaineistosta vai onko tämä

kokemus vain hänen rakentamaansa tai omista kokemuksista nousevaa tulkintaa. Erityisesti ilman sulkeistamista on mahdollista, että tutkija ymmärtää toisen kokemuksesta vain sen, minkä hän siitä jo oman aiemmin kokemuksensa perusteella ymmärtää. (Perttula 2005, 145.) Sulkeistaminen antaa tutkimuskohteelle mahdollisuuden yllättää tutkija, ja toisaalta sen myötä tavoitetaan ilmiön mieli eli millaiseksi jokin havaitaan ilman luonnollisen asenteen sisältämiä ennakkokäsityksiä (Perttula 1995, 10; Perttula 2005, 145).

Edeltävä kuvaakin yhtä fenomenologisen psykologian tutkimusprosessin erityispiirrettä: tutkittavalle ilmiölle annetaan tilaa yllättää ennalta-arvaamattomalla tavalla. (Perttula 1995, 62.) Ideaalissa fenomenologisen psykologian analyysissa yhdistyvätkin metodinen järjestelmällisyys ja turvattomuus, joka syntyy etukäteisoletuksettomuudesta (Perttula 2000, 441). Fenomenologisen otteen soveltamisen suurin vaikeus empiirisessä tutkimuksessa on tutkimuksen toteuttaminen sulkeistaen, ennakko-oletuksista vapaana, mutta samalla noudattaen tieteellisesti pätevää metodologiaa (Judén-Tupakka 2007, 84). Tutkimusta saattaa helpottaa kurinalainen metodi, jonka lopullinen muoto myötäilee tutkijan teoreettisia sitoumuksia sekä empiirisen ilmiön peruslaatua (Perttula 2000, 429). Tässä tutkimuksessa aionkin käyttää alun perin Giorgin (1985) kehittämää ja Perttulan (1995) syventämää fenomenologisen psykologian menetelmää, joka on eräs systemaattisimmista yrityksistä luoda selkeä menetelmä laadullisen aineiston analysoimiseksi. Sen käyttömahdollisuudet ovat lähestulkoon rajattomat, sillä periaatteessa mikä tahansa kokemus voi olla tutkimusaihe: ihminen on koko ajan tajunnallisessa, merkityksiä luovassa suhteessa sisäiseen ja ulkoiseen todellisuuteen. (Perttula 1995, 64.) Fenomenologisia ja hermeneuttisia piirteitä sisältävä metodi ei ole kaavamaisesti opittavissa oleva aineiston keräämisen ja tulkitsemisen väline, vaan se on sidoksissa suureen määrään erilaisia perustavia kysymyksiä. Tällainen metodi vaatiikin tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa esiin tulevien ongelmien yhteydessä. Erityisesti ihmiskäsitys on yksi tutkimuksenteon perustava ja suuri filosofinen ongelma. (Laine 2010, 28.) Metodin tieteellisyys perustuukin käytetyn metodin kykyyn tavoittaa tutkimuksen kohteena oleva ilmiö tutkijan tarkoittamalla tavalla: metodi on näin ollen muokattava tutkittavaan ilmiöön sopivaksi (Perttula 2000, 428–429).

4.4 Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta

Kvalitatiivisia menetelmiä käyttävällä tutkimuksella ei ole universaaleja, kaikkiin tutkimuksiin päteviä arviointikriteerejä. Tämän ei voi ajatella ainakaan lisäävän tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. (Raunio 1999, 325.) Kvalitatiivisin menetelmin on mahdollista tehdä monenlaista

tutkimusta, joten voikin ajatella, että tutkimuksen luotettavuuden kriteerit muuttuvat tutkimuksen menetelmävalintojen perusteella. Kokemuksen tutkimukseen liittyy muutamia yleisiä luotettavuuden arvioinnin kriteerejä, joissa painottuu ”*tutkimusprosessin kokonaisuuden ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysin tärkeys*” (Perttula 1995, 102). Tämän lisäksi fenomenologisella kokemuksen tutkimuksella on omia spesifejä luotettavuuden kriteerejä (Perttula 1995, 104).

Ensinnäkin kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida tutkimusprosessin johdonmukaisuuden kannalta: tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksen aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan tulee olla loogisessa yhteydessä toisiinsa (Perttula 1995, 102). Erityisesti tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus lisää tutkimuksen ontologista relevanttiutta (Perttula 1995, 68). Toinen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri liittyy tutkimusprosessin reflektointiin ja reflektoinnin kuvaukseen. Tutkimuksellisia valintoja tulisi perustella kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa, sillä lukijan on hahmotettava prosessin kulku ja kokonaisuus. Erityinen huomio tulisikin kiinnittää tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etenemisen kuvaukseen. (Perttula 1995, 102.) Kolmanneksi, kokemuksen tutkimus on aineistolähtöistä, ja aineiston keskeinen asema tarkoittaakin aineiston ehdoilla etenemistä (Perttula 1995, 102).

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin on huomioitava ihmisen ulkopuolisen todellisuuden kokonaisuus. Tutkimusprosessin tulee olla sidonnainen tutkimustilanteeseen: esimerkiksi tulokset ovat sidoksissa niihin ominaispiirteisiin, jotka tutkimustilanteessa ovat olemassa. Toiseksi on muistettava, että toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Yksilökohtaisuus on säilytettävä mahdollisimman pitkään. (Perttula 1993, 102.) Kontekstisidonnaisuuden lisäksi on kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa huomioitava tutkijan subjektiivisuus. Tutkija on tajunnallinen olento ja täten tutkimustyönsä subjekti: tajunnallisuus on tutkimustyön välttämätön edellytys. Tämän tosiasian merkitys on reflektoitava, analysoitava ja raportoitava tutkimuksen eri vaiheissa. (Perttula 1995, 103.)

Edeltävien kriteerien lisäksi kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida metodien yhdistämisen ja tutkijayhteistyön kannalta. Jos tutkimuskohteen ontologinen analyysi osoittaa ilmiön paljastuvan vain usean tutkimusmenetelmän yhdistelmällä, lisää usean menetelmän käyttö

tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijayhteistyö ei automaattisesti ole luotettavuutta lisäävä kriteeri paitsi, jos tutkijayhteistyö voi lisätä tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta. (Perttula 1995, 103.) Edeltävien lisäksi tutkijan vastuullisuus kuuluu kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereihin. Tutkijan on suoritettava tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti siitä huolimatta, että on mahdotonta välittää tutkimusraportissa kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia. Laadullinen tutkimus on tuskin koskaan toistettavissa toisen ihmisen toimesta aivan samanlaisena, joten tutkija voikin vain itse arvioida vastuullisuutensa toteutumista. (Perttula 1995, 104.)

Näiden yleisten kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteerien lisäksi voidaan määritellä nimenomaan fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden spesifit kriteerit. Nämä kriteerit voidaan tiivistää kahteen asiaan. Ensinnäkin voidaan tarkastella sitä, miten hyvin tutkija säilyttää luonnollisen asenteensa sen jälkeen, kun on reflektoinut ja sulkeistanut ennakkokäsityksensä ilmiöstä. Toiseksi voidaan tarkastella merkityksen sisältävien yksikköjen mielikuvatasolla muuntelemista nimenomaan kurinalaisuuden ja systemaattisuuden näkökulmasta. (Perttula 1995, 105.) Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuus voidaan kyseenalaistaa erityisesti silloin, kun tutkija ei pyri kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta tai muuntaa ilmiön alkuperäisestä poikkeavaan muotoon, esimerkiksi merkityssuhteen numeeriseksi muuttujaksi. Lisäksi epäluotettavuutta lisää tutkijan tietoinen pyrkimys jäsentää kokemusta erityistieteellisten teorioiden ja käsitejärjestelmien valossa: ihmisen arkipäiväinen elämismaailma katsotaan täydemmäksi kuin tutkimus, joka on vain yksi merkittävä, mutta rajallinen tapa ihmisen arkipäiväisen elämismaailman hahmottamiseksi. (Perttula 1995, 105.)

Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa tutkimustulokset ovatkin aina tutkijan rekonstruktio ilmiöstä: tutkijan ei uskota ”...*pääsevän merkityksillä operoivan tajuntansa ja maailmasuhteensa ulkopuolelle*”. Fenomenologisessa tutkimuksessa tulee pohtia erityisesti sitä, mikä on tutkittava ilmiö ja miten tutkija kietoutuu siihen. Eräs kriteeri fenomenologisen erityistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö niin kuin se tutkittavalle ilmenee: pyrkimyksenä on toisen ihmisen konstruktion ja tutkijan siitä tekemän rekonstruktion identtisyys. Tavoitetta ei ole kuitenkaan mahdollista absoluuttisesti saavuttaa, sillä tutkija ei ole yli-ihminen, joka näkee ilmiön ”puhtaana”. (Perttula 1995, 104–105.)

5 TUTKIMUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

Eco (1990) määrittelee neljä sääntöä erityisesti opinnäytetutkielman aiheen valintaan. Ensinnäkin, aiheen on vastattava opiskelijan intressejä. Aiheen tulisi liittyä opiskelijan suorittamiin tentteihin, luettuun kirjallisuuteen ja jopa hänen poliittiseen, kulttuuriseen tai uskonnolliseen maailmaansa. Toiseksi, käytettävän aineiston olisi hyvä olla suhteellisen helposti saatavilla opiskelijan näkökulmasta. Kolmanneksi, aineiston tulisi saatavuuden lisäksi olla kulttuurisesti opiskelijan ulottuvilla, hänelle ymmärrettävää. Neljänneksi, tutkimuksen metodisen viitekehyksen tulisi mahtua opiskelijan kokemuspiiriin. Toisin sanoen, tutkielman tekijän ”*on tehtävä sellainen tutkielma, jonka hän kykenee tekemään*”. (Eco 1990, 23–24.) Tämän tutkimuksen aihe pohjautuu ensinnäkin ajatukseen tehdä tutkielma itseä kiinnostavasta aiheesta, mutta huomioida samalla myös rajoittavat käytännön tekijät kuten aikataulu. Vaihto-opiskelu on aiheena mielenkiintoinen, sillä empiiristen kokemusteni pohjalta jokainen vaihtojaksolle lähtenyt kertoo oikein mielellään omasta vaihtojaksostaan, vaikka ulkomailla opiskelusta olisi kulunut jo pidempikin aika. Lisäksi aihe linkittyy omiin kokemuksiin ja kiinnostuksenkohteisiin sekä opiskeluiden että työkokemuksen puitteissa. Näiden ajatusten myötä tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi valikoitui vaihto-opiskelu, erityisesti yliopisto-opiskelijoiden kokemukset vaihtojaksolle lähtemisen syistä.

5.1 Tutkimuskysymykset

Vaihto-opiskelun hahmottuessa tutkimuksen summittaiseksi aiheeksi muistin Tampereen yliopiston verkkosivuilta löytyvät matkakertomukset. Päätin käyttää niitä tutkimukseni aineistona. Tarkasteluni kohteeksi valikoituivat yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ulkomaille lähtemisen omakohtaisista syistä. Lisäksi matkakertomusten vakiintuessa aineistoksi kiinnostus heräsi myös siihen, miten matkakertomuksen lukijoille perustellaan vaihtojaksolle lähtemisen hyödyllisyys. Uskon, että oma vaihtokokemus sekä kenties jopa omat syyt lähteä vaihtojaksolle vaikuttavat myös siihen, millä tavalla toisia kannustetaan lähtemään. Näiden ajatusten pohjalta muotoillut tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Minkälaisia vaihtojaksolle lähtemisen syitä yliopisto-opiskelijat tuovat esille matkakertomuksissa?

Millaisia syitä lähteä vaihtojaksolle yliopisto-opiskelijat tuovat esille matkakertomusta lukeville?

Olen osoittanut korkeakoulupoliittisen kansainvälistymispuheen tuovan esille tärkeitä syitä kansainvälistyä sekä yksilön että yhteiskunnan ja maan kilpailukyvyn kannalta. Kansainvälistymistä tunnutaan arvostavan itseisarvon kaltaisena hyveenä ja liikkuvuutta yritetään kasvattaa. Kansainvälistymisen merkityksen painottaminen strategioiden tasolla näyttäytyy kuitenkin päinvastaisena verrattuna yleiseen yhteiskunnalliseen diskurssiin, joka painottaa tutkinnon suorittamista tavoiteajassa loppuun ja nopeaa työelämään siirtymistä. Opiskelijoiden ollessa tällaisen dikotomian ympäröimänä olisikin tärkeää ymmärtää, mikä saa opiskelijat lähtemään vaihto-opiskelujaksolle. Voikin olla, että kansainvälistymisen tärkeys käytännön tasolla yksilön näkökulmasta näkyy siinä, millaisia syitä lähteä vaihtojaksolle jo vaihto-opiskelemassa olleet opiskelijat tuovat esille kirjoittaessaan omasta vaihtokokemuksestaan.

5.2 Aineisto ja kohderyhmä

Tutkimusaineistoa kerätessä tulisi pyrkiä ekonomiseen ja tarkoituksenmukaiseen ratkaisuun. Ei ole tarpeen kerätä itse aineistoa alusta alkaen jokaisen ongelman ratkaisemiseksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 186.) Laadullista aineistoa on usein saatavilla ehtymättömästi, ja joskus voikin olla järkevämpää turvautua sekundaariaineistoon ja kohdistaa huomio tulkinnalliseen työhön (Eskola & Suoranta 1998, 117). Ajatus valmiista aineistosta tuntuikin hyvältä vaihtoehdolta esimerkiksi tutkimukseen liittyvien aikataulullisten syiden vuoksi. Toki kaikkiin valmiina oleviin aineistoihin on suhtauduttava kriittisesti, pitäen mielessä niiden luotettavuuden arviointi sekä lähdekritiikki (Hirsjärvi ym. 2009, 189). Matkakertomukset muodostavat mielenkiintoisen tutkimusaineiston, sillä niitä ei ole kerätty tutkimuskäyttöön joten niiden kautta pääsee tarkkailemaan kuin huomaamatta ilmiötä vaihto-opiskelu. Matkakertomuksia on käytetty aineistona aiemminkin pro gradu -tutkielmissa: esimerkiksi Sonja Issulan pro gradu -tutkielma vuodelta 2012 muodostaa lukuvuoden 2010–2011 matkakertomusten pohjalta neljä mallitarinaa, joissa kuvataan vaihto-opiskelukokemuksen kuvaamisen erilaisia tapoja matkakertomuksissa. Nämä neljä kuvaustapaa ovat kulttuurisesti tuttuja tarinankerronnan perusjuonityyppejä: romanttinen sankaritarina, tragedia, komedia ja ironia. (Issula 2012.) Aavistuksen yllättävää kuitenkin on, että matkakertomuksia ei ole kovin paljoa enempää tutkimustarkoituksissa hyödynnetty: aineistoa kun löytyy runsaasti yliopiston verkkosivuilta monen vuoden ajalta.

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat lukuvuoden 2013–2014 matkakertomukset. Jokaisen opiskelijan, joka saa jonkinlaista apurahaa yliopistolta, on pakko palauttaa matkakertomus vastineeksi apurahasta. Matkakertomuksen kirjoittamisohjeet löytyvät liitteestä 1: matkakertomuksen kirjoittajia pyydetään kirjoittamaan muun muassa omista etukäteisjärjestelyistään, asumisesta ja opiskelemisesta kohdemaassa, vapaa-ajan viettämisestä, kotimaahan palaamiseen liittyvistä seikoista sekä vaihtokokemuksen merkityksellisyydestä. Opiskelijalla on matkakertomusta palauttaessaan mahdollisuus päättää, antaako hän julkaista matkakertomuksen yliopiston verkkosivuilla. Lisäksi on mahdollista valita, julkaiseeko matkakertomuksen anonymyminä vai nimen ja sähköpostiosoitteen kanssa. Matkakertomuksen nimellisenä julkaisemiseen luvan antaneet periaatteissa samalla hyväksyvät muiden opiskelijoiden yhteydenotot, mikäli muita opiskelijoita kiinnostavat lisätiedot kyseisestä vaihtokohteesta tai kohdemaasta. Jokaisen julkaistun matkakertomuksen yhteydessä näkyvät vaihdon pituus, kohdeyliopiston tiedot sekä yksikkö, jonka kautta vaihtoon lähteminen on toteutunut: tämä ei tietenkään välttämättä ole opiskelijan oma yksikkö, jos opiskelija on lähtenyt vaihtojaksolle jonkun muun yksikön vaihtosopimuksen kautta.

Yliopiston verkkosivuilla on 309 kappaletta julkaistuja matkakertomuksia lukuvuodelta 2013–2014. Jokaisen julkaistun matkakertomuksen kirjoittaja on antanut julkaisuluvan matkakertomukselleen sekä suostunut siihen, että matkakertomus julkaistaan verkossa aineistona, joka on jokaisen yliopiston verkkosivuille eksyvän luettavissa. Tampereen yliopiston kansainvälisen koulutuksen keskukselta saamani tiedon mukaan matkakertomustietokannassa on yhteensä 355 matkakertomusta lukuvuodelta 2013–2014 (Sähköpostikeskustelu Tampereen yliopiston kansainvälisen koulutuksen keskuksen koordinaattorin kanssa 21.1.2015). Tästä onkin pääteltävissä, että 87 % matkakertomuksen kirjoittajista antaa julkaista matkakertomuksensa yliopiston verkkosivuilla joko nimen kanssa tai ilman nimeä. Myös tämä vahvistaa ennakkokäsitystäni siitä, että vaihto-opiskelukokemuksesta kerrotaan mielellään julkisestikin.

On kuitenkin syytä pohtia, mitä matkakertomuksien käyttäminen aineistona tässä tutkimuksessa merkitsee eettiseltä kannalta. Tässä pohdinnassa tulee huomioida myös valitsemani analyysimenetelmän luonne. Vaikka aineiston lähteenä käyttäisi Internetiä, ei se muuta tutkimusetiikan periaatteita. Lähtökohtana tulisi kuitenkin olla tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä vahingon välttäminen ja tutkittavien yksityisyyden suojaaminen. (Kuula 2006, 192.) Vaikka matkakertomukset on julkaistu yliopiston verkkosivuilla ja ne ovat sieltä kenen tahansa löydettävissä ja luettavissa, eivät matkakertomusten kirjoittajat ole

kuitenkaan julkaisun lisäksi antaneet suoraa hyväksyntää matkakertomuksien tutkimuskäytölle. Olisi helppo ajatella, että kun kerran matkakertomukset ovat Internetissä, ovat ne vapaata riistaa myös tutkimuskäyttöön. Kuula (2006) huomauttaa, ettei Internet kuitenkaan muodosta asiasisällöiltään ja käyttötarkoituksiltaan yhtenäistä kokonaisuutta: näin ollen täsmällisten normien määrittäminen ei ole mahdollista. Normien puuttuessa voi kuitenkin kiinnittää huomionsa muutamiin seikkoihin pohdittaessa, josko aineistoa voi käyttää tutkimustarkoituksessa. On mietittävä sivuston luonnetta: esimerkiksi sitä, tarvitaanko sivustolle pääsemiseksi sisäänkirjautumista. Jos sivuston käyttäminen ei ole avointa eli mahdollista kaikille, asettavat käytön rajoitukset tutkimukseenkin rajoituksia. (Kuula 2006, 195–196.) On kuitenkin todettava, että jokainen verkkosivuilla kävijä voi nuo matkakertomukset nähdä ilman erillistä kirjautumista tai rekisteröintiä. Uskoisin monien lukevan matkakertomuksia harkitessaan vaihtoon lähtemistä ja valitessaan kohdetta. Voi hyvin olla, että toisissakin yliopistoissa opiskelevat lukevat matkakertomuksia vaihtokohdetta valitessaan. Huomiota on kiinnitettävä myös aineiston sisällön luonteeseen, erityisesti sen arkaluonteisuuteen ja henkilökohtaisuuteen (Kuula 2006, 196). Voisi ajatella, että mikäli kokee matkakertomuksen kirjoittamisen liian henkilökohtaisena, sitä joko kieltää sen julkaisemisen tai antaa julkaista kertomuksen anonyymina.

Internet-aineistoa käyttäessään tulee harkita seurauksia, joita tutkittaville saattaa verkossa olevan tiedon julkaisemisesta tieteen foorumilla aiheutua (Kuula 2006, 198). Oman tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin rakentaa yliopisto-opiskelijoiden kokemuksista yleinen merkitysverkosto, jossa yhden ainoan yksilön yksittäinen kokemus ei tule suoraan ilmi. Olisi periaatteessa mahdollista rajata tarkasteltavat matkakertomukset vain anonyymina julkaistuihin. Epäilen kuitenkin, että ne saattavat hieman poiketa nimellä julkaistuista matkakertomuksista laajuudeltaan tai henkilökohtaisuudeltaan. Periaatepäätökseni tämän tutkimuksen kohdalla onkin, että tämän tutkimuksen puitteissa erityisesti analyysimenetelmäni huomioiden voin käyttää matkakertomuksia niiden ollessa näkyvillä melko avoimessa ympäristössä, josta jokaisen Internetin käyttäjän on ne mahdollista löytää. En aio aineistoa valitessani rajata pois nimellä julkaistuja matkakertomuksia, mutta mikäli käytän analyysivaiheessa lainauksia matkakertomuksista, käytän lainauksia vain nimettömänä julkaistuista matkakertomuksista. Mikäli käyttäisin lainauksia niiden opiskelijoiden matkakertomuksista, jotka ovat antaneet julkaista oman nimensä yliopiston verkkosivuilla, olisi heidät mahdollista tunnistaa melko helposti. Kaikista mahdollisesti lieventävistäkin lähtökohdista huolimatta en katso tämän olevan tutkimuseettiseltä kannalta oikein.

Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä asettaa tietynlaisia vaatimuksia tutkimusaineiston hankinnalle. Tutkittavien toivotaan kuvaavan arkipäiväisen elämänsä tilanteita, joissa asiaan liittyvät kokemukset ovat muodostuneet. Asioiden tietoinen pohtiminen ja reflektointi tai ilmiöön liittyvien yleisten mielipiteiden esittäminen ei ole toivottavaa. Vaikka fenomenologinen psykologia yleisesti pitää psyykkisen tajunnallisen toimintatavan välitöntä todellisuussuhdetta mielenkiintoisempana kuin henkisen toimintatavan refleksiivisyyttä ja itsetiedostavuutta, myös henkisen tajunnallisen toimintatavan tuottamat kokemukset voivat olla tärkeitä. Myös itsetiedostettuja ja refleктоituja kokemuksia voi kuvata sellaisina, kuin tutkittavat arkipäiväisessä elämässään sen mieltävät. Lisäksi ei ole mahdollista tai loogista keinoa tiukasti erottaa psyykkisen ja henkisen tajunnan toimintatavan kautta muodostuvia kokemuksia. Tutkittavia ei kuitenkaan tule tietoisesti kehottaa omien kokemusten selittävään, tulkitsevaan pohtimiseen: kokemusten analyttinen erittely on tutkijan tehtävä. (Perttula 1995, 64–67.) Tutkimuksen kohteena ovat yliopisto-opiskelijoiden kokemukset: mieleen nousee heti kysymys siitä, josko yliopisto-opiskelijat refleктоivat jo huomaamattaan kokemuksiaan. Yliopisto-opinnoissa pääsääntöisesti kun reflektointia harjoitetaan paljon. Toisaalta matkakertomuksen kirjoittamista ohjailevat kysymykset ovat arkipäiväisellä tasolla pysyviä ja arkipäiväisen kokemuksen kuvaukseen ohjaavia, enkä koekaan niiden tietoisesti ohjaavan reflektointiin useimmissa kohdissa. Ainoastaan vaihto-opiskelun merkityksellisyyden pohtimiseen kehottaminen saattaa kannustaa selittävään ja tulkitsevaan pohdintaan (kts. liite 1).

Tutkimuksellisesti mielenkiintoisten välittömien kokemusten tavoittelu asettaa tiettyjä ehtoja tutkimusaineiston hankinnalle. Tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esille. Hyvässä tutkimustilanteessa tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he arkipäiväisessä elämässään liittävät tutkijaa kiinnostavaan asiaan. Käytännössä tämä toteutuu helpoimmin strukturoimattomalla ja avoimella aineiston hankintatavalla, joka herättää omakohtaisia, elettyjä mielikuvia eikä juurikaan yleisiä ajatuksia tai pohdintoja ilmiöstä, joka tutkijaa kiinnostaa. Fenomenologisessa psykologiassa käytetään yleensä joko haastattelua tai kirjallista kuvausta, joista jälkimmäisessä tutkijalla on vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa aineiston muodostumiseen: tutkija ei pääse ohjaamaan ilmaisun sisältöä. Toisaalta kirjallista kuvausta käytettäessä tutkijan ei ole mahdollista aineistoa kerätessään vaikuttaa siihen, että nimenomaan kokemuksia tuodaan esille eikä esimerkiksi luonteeltaan yleisiä mielipiteitä tai käsityksiä asioista. (Perttula 1995, 65–67.) Valmiiden matkakertomusten ollessa kyseessä ei niiden sisältöön ole päässyt vaikuttamaan. Matkakertomuksen kirjoittamiseen on toki olemassa ohjaavat kysymykset, mutta ohjeet eivät ole sitovat joten jokainen voi laatia matkakertomuksen hyväksi katsomallaan tavalla. Siinä vaiheessa, kun kirjoitetaan omasta vaihtokokemuksesta, uskon, että kokemukseen kuuluu vain

harvoin luonteeltaan yleisiä mielipiteitä tai käsityksiä asioista. Oman kokemukseni mukaan ihmisen oma vaihtokokemus herättää niin paljon muita ajatuksia, ettei yleiselle pohdinnalle ole sijaa. Tietenkin voi olla, että yleinen pohdinta aktivoituu matkakertomusta kirjoittaessa, mutta siihen ei kukaan ohjeista tai kannusta. Voi myös olla, että jotkut matkakertomukset ovat enemmänkin käytännön läheisiä listauksia siitä, mitä kannattaa ottaa huomioon vaihtoon lähtiessä, mutta uskon vahvasti oman kokemuksen tulevan läpi matkakertomuksesta tavalla tai toisella.

Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän erityispiirteisiin kuuluu myös, että tutkijan suhtautumista tarkasteltaessa se muistuttaa hyvin paljon tapaustutkimusta. Fenomenologinen psykologia tutkii ihmisten kokemussisältöjä, ja merkittävää on, kenen kokemuksissa ilmiö näyttäytyy. Fenomenologisen psykologian näkökulmasta on mieletöntä ajatella, että olisi olemassa yleinen ihminen, jonka kokemusta tutkittaisiin. Fenomenologinen psykologia on kiinnostunut ilmiöstä sellaisena kuin se näyttäytyy tiettyjen ihmisten kokemuksessa. (Perttula 1995, 60–61.) Vaihdoissa olleet yliopisto-opiskelijat ovat kirjoittaneet käyttämäni tutkimusaineiston. Vaikka omaksumani ihmiskäsityksen mukaan jokaisen ihmisen situaatio on ainutlaatuinen ja koostuu erilaisista tekijöistä ja suhteista, on matkakertomuksen kirjoittaneissa yliopisto-opiskelijoissa jotakin samaa. Jokaisella heistä on opiskelupaikka yliopistossa, jokainen heistä on tehnyt päätöksen lähteä vaihtojaksolle ja toteuttanut tämän vaihtojakson tavalla tai toisella. Tämä on tärkein yhteinen rakennetekijä, joka yhdistää aineistoni kirjoittaneita tutkittavia.

Analyysissa käytetyt matkakertomukset olen valinnut satunnaisesti. Rajasin ensin pois ne matkakertomukset, jotka on kirjoitettu Erasmus-harjoittelun (53 kpl) tai itse järjestetyn harjoittelun (7 kpl) jälkeen, sillä tutkimukseni kiinnostuksenkohde on nimenomaan vaihto-opiskelujaksolle lähtemisen syissä ja motiiveissa. Muutoin en halunnut rajata ulos matkakertomuksia esimerkiksi vaihto-ohjelman, vaihdon pituuden tai kohdemaan perusteella. Käytin yliopiston verkkosivuilla näkyvää listaa matkakertomuksista ja arvin kaikki vaihto-opiskeluun liittyvät matkakertomukset uuteen järjestykseen Internetistä löytyvän satunnaislistageneraattorin avulla (<https://www.random.org/lists/>). Tämän jälkeen lähdin poimimaan matkakertomuksia yliopiston verkkosivuilta satunnaislistageneraattorin luoman järjestyksen mukaan. Lopulta valitsin mukaan 40 matkakertomusta: näistä matkakertomuksista 15 on julkaistu ilman nimeä ja 25 nimen kanssa. Jokainen matkakertomuksen kirjoittaja on ollut vaihdossa vähintään kolme kuukautta: 7 matkakertomuksen kirjoittajaa on ollut koko lukuvuoden vaihdossa, 33 taas vain yhden lukukauden. Yksiköittäin tarkasteltuna suurin edustus on johtamiskorkeakoulun kautta vaihtoon lähteneillä: matkakertomuksen kirjoittajista 20 on lähtenyt vaihtojaksolle johtamiskorkeakoulun

kautta. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikön kautta lähteneiden matkakertomuksia on otoksessa 6 ja yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikön kautta lähteneiden matkakertomuksia 4. Otoksessa on 1 matkakertomus lääketieteen yksikön, kasvatustieteiden yksikön, informaatiotieteiden yksikön sekä viestinnän, median ja teatterin yksikön kautta lähteneiltä opiskelijoilta. BioMediTechin tai terveystieteiden yksikön kautta lähteneiden matkakertomuksia ei ole tässä otoksessa ollenkaan. Otoksessa olevista matkakertomuksista 6 ei spesifioi yksikköä: näistä vaihtojaksoista, joista matkakertomus on kirjoitettu, on toteutunut 3 yliopiston vaihtosopimuksen kautta ja Nordlysin, Nordplusin, ISEPin sekä CREPUQ-ohjelman puitteissa on toteutunut 1 vaihtojakso per ohjelma. Nämä matkakertomukset eivät spesifioi yksikköä sillä edellä mainittujen vaihto-ohjelmien sopimukset solmitaan yliopisto-, ei yksikkökohtaisesti. 28 matkakertomusta eli 70 % otoksesta on kirjoitettu Erasmus-ohjelman kautta tapahtuneen vaihtojakson jälkeen. Näin ollen Erasmus-ohjelma on hieman yllidustettu otoksessa, sillä Tampereen yliopiston verkkosivuilla julkaistuista matkakertomuksista vain 57 % on Erasmus-ohjelman kautta toteutuneista vaihtojaksoista kirjoitettuja. Lisäksi arvion mukaan Erasmus-ohjelman, vaikka suurin yksittäinen liikkuvuusjärjestely onkin, kautta ulkomaille lähtee 53 % liikkuvuusjaksolle lähtevistä opiskelijoista (Garam 2014, 3).

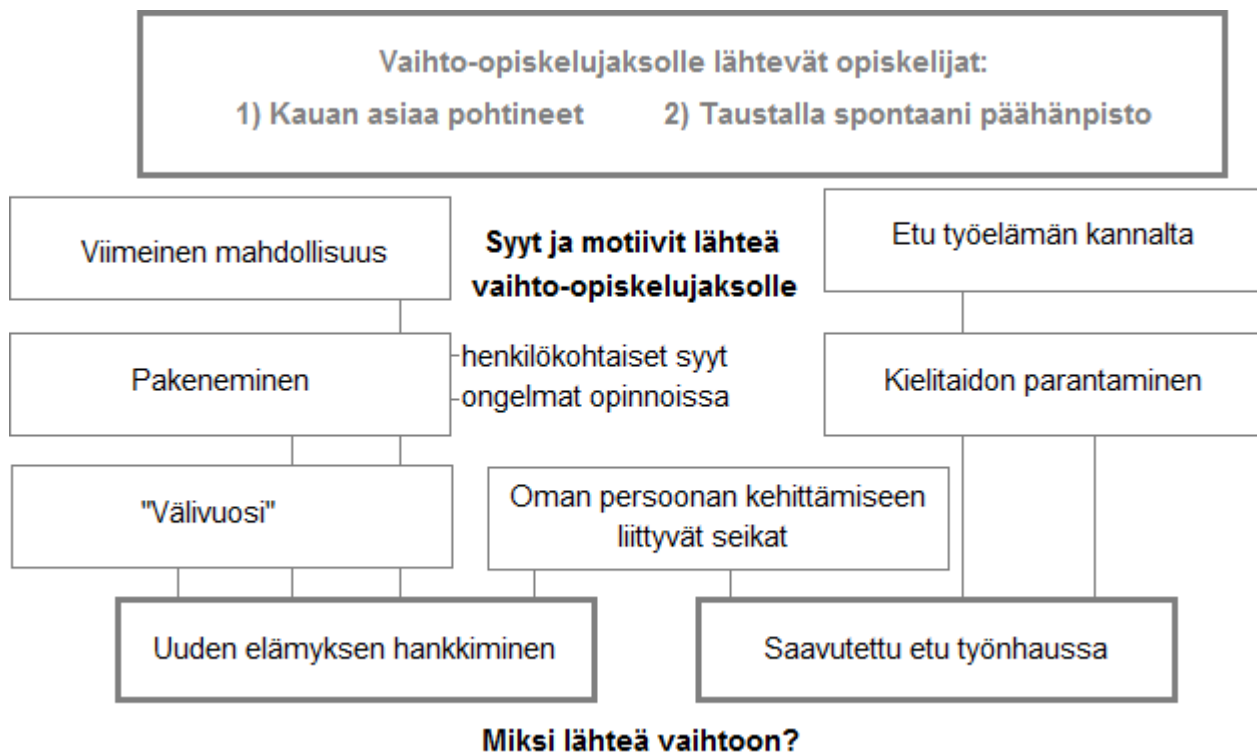
5.3 Aineiston analyysin kulku

Olen käyttänyt tutkimusaineistoni analyysin apuna Perttulan (1995) syventämää, alun perin Giorgin (1985) kehittämää fenomenologisen psykologian tutkimusmetodia. Perttulan tekemien muutosten tarkoituksena on mahdollistaa laajan tutkimusaineiston jäsentely ja hallinta säilyttäen samalla fenomenologisen psykologian metodin perustoimintatavat. Muutokset ovat alkuperäistä metodia tarkentavia ja laajentavia, ja alkuperäisestä Giorgin metodista ei ole poistettu mitään perustavaa toimintatapaa. (Perttula 1995, 90.) Perttulan syvennysten jälkeen menetelmästä voitaisiin käyttää nimitystä hermeneuttinen fenomenologinen psykologia (Perttula 1995, 51). Perttulan muuntamassa menetelmässä on kaksi päävaihetta. Kummassakin päävaiheessa on seitsemän osavaihetta. Ensimmäinen päävaihe pyrkii esittämään tutkittavan ilmiön yksilökohtaiset merkitysverkostot, kun taas toisen päävaiheen tarkoituksena on rakentaa tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. (Perttula 1995, 94.)

5.3.1 Päävaihe I – ilmiön yksilökohtaiset merkitykset

Ensimmäisen päävaiheen ensimmäinen osavaihe edellyttää huolellisen ja avoimen tutustumisen tutkimusaineistoon. Tarkoituksena on eläytyä tutkittavien kokemuksiin. Vaikka fenomenologisen psykologian tutkimuksellisen perusasentoitumisen tulisikin olla sulkeistaminen koko analyysiprosessin ajan, on sulkeistamisella keskeinen rooli erityisesti ensimmäisessä osavaiheessa. Sulkeistaminen on tajunnan sisäistä toimintaa, jossa tutkija reflektoi ilmiöön etukäteen liittamiään merkityssuhteita, ja yrittää sitten siirtää ne syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Sulkeistamisen vaatimus juontuu fenomenologisen psykologian luotettavuuden ehdosta: tutkimusaineiston hahmottamista teoreettisesti latautuneiden tapojen kautta tulee välttää. Ilmiöstä kirjoitettuun aiempaan teoreettiseen tietoon tutustuminen ei toki ole kiellettyä ennen aineiston analyysiakaan, sillä se saattaa helpottaa omien ennakkokäsitysten jäsentämisessä. Tavoitteena on kuitenkin yrittää saavuttaa tutkittavien kokemus sellaisena, kuin tutkittavat sen kokevat: sulkeistaminen on tutkimuksellinen toimintatapa tähän tavoitteeseen pyrittäessä. Sulkeistamista ei tarvitse ulottaa ontologiselle tasolla, eli tutkijan omaksumaa ihmiskäsitystä ei tule sulkeistaa vaan pikemminkin tuoda se ilmi. Konkreettisesti sulkeistamisen vaihetta voi toteuttaa kirjaamalla oletukset ylös. (Perttula 1995, 69–71.)

Oletin ennakkoon, että yliopiston sivuilla julkaistut matkakertomukset ovat enimmäkseen positiivisia. Jos kokemuksissa olisi pelkästään negatiivisia sävyjä, voisi hyvin olla, että opiskelija päättää jättää julkaisematta matkakertomuksen. Ennakkokäsityksissäni vaihto-opiskelemaan lähtevät opiskelijat jakautuivat niihin, jotka olivat harkinneet ja suunnitelleet lähtöä pitkään, ja niihin, jotka lähtivät enemmänkin hetken mielihohteesta. Listasin ylös muutamia perusteita lähteä: halu asua maassa x, vaihto-opiskeluvuoden pitäminen välivuotena, kielitaidon parantaminen, viimeinen mahdollisuus lähteä, hyöty työelämän kannalta tai pakeneminen arjesta kotiseudulla. Uskoin, että nämä perusteet voivat esiintyä kummallakin lähtijäryhmällä. Ennakkokäsityksieni mukaan tutkittavat motivoisivat matkakertomuksissa toisia lähtemään perustellen vaihtojaksoa erityisesti elämykselliseltä kannalta, mutta kenties myös työelämässä saatavan edun kannalta. Kuvio 3 osoittaa ennakko-oletukseni: esitän perusteet lähteä suhteessa toisten motivointiin. Liitteessä 2 esitetään omat ennakkokäsitykseni aiheesta kokonaisuudessaan sellaisena, kuin ne ennen analyysin aloittamista kirjoitin.



KUVIO 3. Omat ennakko-oletukseni aiheesta

Seuraavaksi tutkijan tulee muodostaa väljiä sisältöalueita. Tämä tapahtuu avoimesti ja sulkeistaen tutkimusaineistoon tutustumalla. Tutustumisen jälkeen muodostetaan koko tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet. (Perttula 1995, 91.) Sisältöalueiden tarkoituksena on vain jäsentää tutkimusaineistoa, ja sisältöalueet voikin jättää tarkoituksella laajoiksi. Näin ne eivät spesifioi ja tulkitse niihin liittyvien merkitysten sisältöä. (Perttula 1995, 121.) Tällaisiksi sisältöaiheiksi omassa aineistossani muodostuivat elämä ennen vaihtoa, elämä vaihdon jälkeen, ulkomailla opiskelu ja asuminen sekä suoraan lukijalle kohdistettavat kokemukset. Jätin tarkoituksella sisältöalueet erittäin laajoiksi, jotta en jo etukäteen tulkitse merkityksiä ja näin vie aineiston analyysia tarkoituksella johonkin suuntaan. Näiden sisältöalueiden muodostaminen helpotti omien ennakko-oletusten sivuun työntämistä ja sulkeistamista, sillä oli tarkkailtava kokonaisuutta.

Väljien sisältöalueiden muodostamisen jälkeen tutkimusaineistosta erotetaan merkityksen sisältäviä yksiköitä, joilla on ilmiön kannalta olennainen sellaisenaan ymmärrettävä merkitys. Yksiköt erotetaan tutkijan intuition ohjaamana, mutta samalla tieteenala ja ilmiö tiukasti mielessä pitäen. (Perttula 1995, 72.) Jakaminen tapahtuu luettaessa aineistoa intuitiivisesti ilman pyrkimystä sen tietoiseen reflektointiin. Tämän vaiheen voi tehdä nopeasti, sillä vaiheen pääasiallisena tehtävänä on

jäsentää tutkimusaineistoa hallittavammaksi eikä vaihe johdata tuloksia merkittävästi suuntaan tai toiseen. Merkityksen sisältävän yksikön laajuudella ei ole merkitystä, sillä olennaista on että yksikkö sisältää yhden merkityksen. (Perttula 1995, 122–123.) Tutkimusaineisto erotellaan kokonaan, sillä fenomenologisen periaatteen mukaan ei ole mahdollista etukäteen päätellä eri osien olennaisuutta (Perttula 1995, 72). Kuitenkin etukäteen pitää tietää mitä tutkii, sillä merkityksen sisältävien yksikköjen jakaminen tapahtuu tietystä erityistieteellisestä näkökulmasta (Perttula 1995, 122). Tästä huolimatta tutkijalla ei ole mitään syytä etukäteen arvailla, millaisia kokemuksia tutkittavat ovat ilmiöön liittäneet (Perttula 1995, 73). Aina kun koin merkityksen vaihtuvan ja tutkittavan vaihtavan puheenaihetta sekä kuvaavan toista ilmiöön liittyvää näkökulmaa, erotin merkityksen seuraavasta. Tämän vaiheen suoritin Microsoft Word -ohjelman avulla erottamalla merkityksen sisältävät yksiköt toisistaan välilyönnillä. Edellisessä vaiheessa tekemäni työ tuki selvästi tätä vaihetta: jo sisältöalueita muodostaessani jaoin vastauksia alustavasti eri sisältöalueisiin mielessäni. Konkreettisesti toki tein työn vasta tässä vaiheessa, mutta alustava hahmottelu ensimmäisessä vaiheessa antoi pohjaa tälle osavaiheelle.

Osavaiheessa neljä jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tutkijan kielelle muuntaminen on tärkeää, sillä tarkoituksena on saada esille kunkin merkityksen sisältävän yksikön keskeiset merkitystihentymät tutkittavan ilmiön kannalta. (Perttula 1995, 94.) Aiemmin tutkimusaineisto on ollut välittömästi eletyllä eli fenomenaalaisella tasolla: nyt siirrytään fenomenologiselle tasolle ja edetään kohti merkitysverkoston kuvaamista käyttämällä tietoisia reflektion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosesseja (Giorgi 1985, 17; Perttula 1995, 74). Tässä vaiheessa sulkeistamisen vaatimus huipentuu, sillä tutkittavan ilmaisevat merkitykset kohtaavat tutkijan koetussa maailmassa olevat merkitysyhteydet. Jos tutkija ei ole ennakkokäsityksistään tietoinen, ne saattavat vääristää merkitysten sisältävien yksikköjen muunnosta tieteenalan yleiselle kielelle. Tämä vaihe vaatiikin tutkijalta ”*intensiivistä keskittymistä ja vastaanottoherkkyyttä*”. (Perttula 1995, 126.) Tämä vaihe on välttämätön paitsi fenomenologiselle tasolle nousemiseksi, mutta myös koska tutkimusaineisto ilmentää monimielisiä ja jäsentymättömiä merkityksiä. Käännöstyössä tulee muistaa yksiselitteisyys sekä teoreettisiin käsitteisiin sitoutumisen välttäminen. (Giorgi 1985, 18; Perttula 1995, 74–75.)

Reflektio kohdistetaan tutkittavaan ilmiöön. Esimerkiksi muunnoksessa käytettäviä sanoja kannattaa koetella kysymyksillä, jotta löytää sen, mikä on todella olennaista itse kokemukselle. Joskus saattaa olla, että tietyn sanan käyttämisellä ei ole väliä itse kokemuksen merkitykselle. (Giorgi 1985, 18.) Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu on tutkijan mielessä tapahtuvaa, jatkuvaa vuorovaikutuksellista

reflektiota merkityksen sisältävän yksikön ja tutkijan siitä tekemän tiivistyksen välillä. Reflektio jatkuu, kunnes tutkija on mielestään kyennyt ilmaisemaan merkityksen sisältävän yksikön ilmaiseman ydinmerkityksen, sen välttämättä edellyttämät merkitykset. Käännetyn yksikön tulisi olla selkeä, yksiselitteinen ja ilmaisuvoimainen. Mahdollisimman monen pitäisi ymmärtää ilmaus samalla tavalla. Teoreettista kieltä ei tule käyttää, sillä merkityksiä ei suodateta tutkittavan kokemuksesta teorian kautta vaan yritetään tavoittaa merkityksiä tutkittavien kokemusten mukaisena. (Perttula 1995, 126–127.) Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu muodostaa yhdessä aiemmin tehtävän sulkeistamisen kanssa fenomenologisen psykologian reduktion (Perttula 1995, 74).

Tein tämän vaiheen erittäin intensiivisesti ja pelkästään muuntotyöhön keskittyen. Oli jossakin määrin haastavaa pyöritellä merkityksen sisältäviä yksiköitä mielessä ja yrittää päätellä yksikön välttämättä edellyttämä merkitys. Toisaalta haastavuuden hyvä puoli oli, että käsitellessäni merkityksen sisältäviä yksiköitä toinen toisensa jälkeen en oikeastaan kiinnittänyt enää huomiota kokonaismerkitykseen merkityksen sisältävän yksikön ulkopuolella tai muistanut omia ennakkoletuksiani aiheesta. Sulkeistaminen tapahtui kuin itsestään, kun keskittyi kerrallaan tiukasti vain yhteen yksikköön ja pohti esimerkiksi sanavalintoja. Muutaman kerran huomasin, että erottelemani yksikkö sisälsi loppujen lopuksi useamman toisiinsa liittymättömän merkityksen, joten palasin Perttulan (1995, 126) ohjeiden mukaan edelliseen vaiheeseen. Esitän tässä muutaman esimerkin tekemistäni käännoksista: merkityksen sisältävä yksikkö on erotettu kolmella kauttaviivalla suurin kirjaimin kirjoitetusta tutkijan kielelle käännetystä merkityksen sisältävästä yksiköstä. Merkityksen sisältävän yksikön jäljessä suluissa oleva numero kertoo matkakertomuksen järjestysnumeron tutkimukseen aineistoksi valittujen matkakertomusten joukossa.

Halusin lähteä vaihtoon Saksaan parantaakseni kielitaitoani ja tiesin, että parhaan hyödyn saan maksimijasta. (1) /// SYY KOHDEMAAN JA VAIHTOAJAN PITUUDEN VALINTAAN OLI KIELITAIDON PARANTAMINEN.

Lähdin Istanbuliin Erasmus-vaihtoon, koska olin kuullut paljon positiivisia kokemuksia kaupungista. (23) /// HÄN VALITSI KOHDEKAUPUNGIN KOSKA OLI KUULLUT POSITIIVISIA KOKEMUKSIA SIITÄ.

Suosittelen ehdottomasti jokaista ainakin harkitsemaan vaihtoon lähtemistä jossakin vaiheessa opintojaan, sillä juuri yliopisto-opintojen aikana siihen on ainutlaatuinen mahdollisuus, sillä ainakin ERASMUS - vaihto-ohjelman kautta hakeminen on helppoa ja taloudellinen tuki apurahan muodossa on taattu. (18) /// HÄN SUOSITTELEE JOKAISTA HARKITSEMAAN VAIHTOON LÄHTEMISTÄ, SILLÄ JUURI YLIOPISTO-OPINTOJEN AIKANA SE ON AINUTLAATUINEN MAHDOLLISUUS. HAKEMINEN ON HELPPOA VAIHTO-OHJELMAN KAUTTA JA LISÄKSI SAA TALOUDELLISTA TUKEA.

Seuraavaksi tutkijan kielelle käännetyt merkityksen sisältävät yksiköt sijoitetaan aiemmin muodostettuihin sisältöalueisiin (Perttula 1995, 92). Kutsun näitä tutkijan kielelle käännettyjä merkityksen sisältäviä yksiköitä tästä lähtien yksinkertaisuuden nimissä muunnoksiksi. Tässä vaiheessa käytin apuna NVivo-ohjelmaa. Huomasin laajojen sisältöalueideni toimivan, sillä jokainen muunnos oli mahdollista sijoittaa vähintään yhteen sisältöalueista. Ohjelma myös mahdollisti alkuperäisen merkityksen sisältävän yksikön ja siitä tehdyn muunnoksen vertailun. Teinkin vielä tässä vaiheessa muutamia selventäviä muutoksia muunnoksiin huomatessani, että muunnos periaatteessa sisälsi välttämättömän alkuperäisestä merkityksen sisältävästä yksiköstä, mutta ei ollut helposti ymmärrettävissä sellaisenaan ilman alkuperäistä tekstikatkelmaa. Huomasin myös, että muunnokset piti välillä sijoittaa useisiin sisältöalueisiin. Tällaisten tapausten kohdalla harkitsin ensin sitä, josko tämän voisi ratkaista jakamalla alkuperäisen merkityksen sisältävän yksikön. Välillä tämä onnistui, mutta useimmiten päällekkäisyyksiä ei voinut ratkaista alkuperäistä yksikköä jakamalla: se olisi johtanut merkityksen sisältäviin yksiköihin, jotka eivät sisällä itsenäisesti ymmärrettävää merkitystä. Näitä useampaan kuin yhteen sisältöalueeseen liittyviä muunnoksia on noin 16 % kaikista muunnoksista. Perttulan mukaan tällaisessa tilanteessa on parempi liittää muunnos useampaan sisältöalueeseen, sillä siitä ei ole jatkoanalyysin kannalta harmia. Enemmän harmia aiheuttaa muunnoksen pakottaminen yhteen sisältöalueeseen tietäen, että tärkeä merkitys toisen sisältöalueen kannalta voi jäädä huomioimatta tämän ratkaisun vuoksi. Jatkossa useaan sisältöalueeseen sijoitetun muunnoksen voikin huomioida kunkin sisältöalueen kohdalla niin kuin se sisältöalueen kokonaisuuden kannalta tarpeellisenä näyttäytyy. (Perttula 1995, 135.)

Liitteessä 3 on esitetty muunnoksien lukumäärät paitsi sisältöalueittain, myös matkakertomuksittain jaoteltuna. Taulukoista on todettavissa, että aineistoni matkakertomukset sisältävät 685 muunnosta, joten yhdessä matkakertomuksessa on keskimäärin 17 muunnosta. Vähimmillään niitä on 8 ja enimmillään 34. Lähes kaikissa matkakertomuksissa viitataan jokaiseen neljään sisältöalueeseen: 12 matkakertomuksessa viitataan vain kolmeen. Sisältöalueet ulkomailla asuminen ja opiskeleminen sisältävät selkeästi eniten muunnoksia: tähän kategoriaan on sijoitettu 65 % kaikista yksiköistä. Jokainen matkakertomus sisälsi muunnoksia, jotka voitiin luokitella sisältöalueisiin elämä ennen vaihtojaksoa sekä ulkomailla opiskelu sekä asuminen. Muunnoksia, jotka voitiin luokitella sisältöalueeseen lukijalle suoraan kohdistetut kokemukset, sisältyi 36 matkakertomukseen ja vaihdon jälkeisestä elämästä kertovia muunnoksia 32 matkakertomukseen. Jokaisessa matkakertomuksessa oli kuitenkin vähintään kolmeen eri sisältöalueeseen sisällytettäviä muunnoksia, eli yksikään matkakertomuksista ei keskittynyt vain käytännöllisten opiskelu- ja asumisvinkkien kirjaamiseen.

Siltikin oli ennalta arvattavissa, että elämä ja opiskelu ulkomailla ovat huomion keskipisteenä matkakertomuksissa, ne kun kirjoitetaan kuitenkin avuksi ja hyödyksi muille opiskelijoille. Jo aiemmin esillä olleet muunnokset sijoitin eri sisältöalueisiin seuraavalla tavalla:

SYY KOHDEMAAN JA VAIHTOAJAN PITUUDEN VALINTAAN OLI KIELITAIDON PARANTAMINEN. → Elämä ennen vaihtoa

HÄN VALITSI KOHDEKAUPUNGIN KOSKA OLI KUULLUT POSITIIVISIA KOKEMUKSIA SIITÄ. → Elämä ennen vaihtoa

HÄN SUOSITTELEE JOKAISTA HARKITSEMAAN VAIHTOON LÄHTEMISTÄ, SILLÄ JUURI YLIOPISTO-OPINTOJEN AIKANA SE ON AINUTLAATUINEN MAHDOLLISUUS. HAKEMINEN ON HELPPOA VAIHTO-OHJELMAN KAUTTA JA LISÄKSI SAA TALOUDELLISTA TUKEA. → Lukijalle suoraan kohdistetut kokemukset

Osavaiheessa kuusi ja seitsemän muodostetaan sekä sisältöalueittain etenevä että sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto. Kaikki tätä vaihetta edeltävä on tähdännyt vaiheeseen seitsemän, sisältöalueista riippumattoman yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostamiseen (Perttula 1995, 92–93). Giorgin (1985) mallissa osavaihe kuusi ohitetaan ja muodostetaan suoraan sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto. Yhden merkitysverkoston voi kirjoittaa, mikäli tutkija kykenee hahmottamaan merkitystihentymät suoraan tutkimusaineistosta. Perttula perustelee kahden erillisen vaiheen ja kahden merkitysverkoston kirjoittamista tutkimusaineiston laajuuden kannalta: mikäli tutkimusaineisto on laaja, ei ole todennäköisesti mahdollista hahmottaa luotettavalla tavalla merkitystihentymiä suoraan aineistosta. (Perttula 1995, 93.) Tutkimusaineistoni ei toki ole esimerkiksi yhtä laaja kuin Perttulan (1995) lisensointityössä, mutta päätin silti toteuttaa myös osavaiheen kuusi oman kokemattomuuteni vuoksi.

Käytännössä kuudennessa vaiheessa muodostettava sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto tarkoittaa kertomusta, jossa yksi sisältöalue muodostaa yhden kappaleen (Perttula 1995, 136). Jokaisesta matkakertomuksesta kirjoitetaan oma yksilökohtainen merkitysverkostonsa, ja nämä kertomukset sisältävät neljä kappaletta luomieni sisältöalueiden mukaisesti. Yksilökohtainen merkitysverkosto tavoitetaan, kun muunnokset asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Tämä vaihe on tärkeä, sillä kokemukset eivät muodostu toisistaan erillisistä merkityssuhteista vaan monimutkaisista mielellisistä kietoutumista. Näitä monimutkaisia mielellisiä kietoutumia voi kutsua myös merkitystihentymiksi. Yksittäisten kokemusten suhde kontekstiin eli koetun maailman kokonaisuus on säilytettävä: kokemuksia ei saa irrottaa kontekstista. (Perttula 1995, 77–78.) Tämä

sopii yhteen ihmiskäsitykseni kanssa, sillä holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ihmisen tilaatio on ainutkertainen ja häntä ei voi tästä tilaatiosta irrottaa. Kuudennen vaiheen tarkoituksena on tiivistää sisältöalueittain tutkijan kuvaamat merkitystihentymät (Perttula 1995, 94). Sisältöalueittain toimimisen tehtävä on jäsentää laajaa tutkimusaineistoa ja mahdollistaa systemaattinen analyysi (Perttula 1995, 93). Osavaiheessa seitsemän muodostetaan sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto. Osavaiheen tavoitteena on asettaa edellisessä vaiheessa muodostettujen sisältöalueittain etenevien yksilökohtaisten merkitysverkostojen eri sisältöaluekappaleet toistensa yhteyteen (Perttula 1995, 137).

Muodostin ensin sisältöalueittain etenevän merkitysverkoston. Tätä vaihetta helpotti jo aiemmin mainittu NVivo-ohjelma, jolla sain kerättyä jokaisen tutkimusaineistona olleen matkakertomuksen muunnokset samaan tiedostoon sisältöalueittain ryhmiteltynä. Yritin olla varovainen muodostaessani merkitysverkostoa, jotta en vedä liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä asioiden yhteyksistä. Huomasin, että tässä vaiheessa omat etukäteisoletukseni alkoivat jälleen nousta pinnalle. Tämä johtune siitä, että muunnoksien merkitystä suhteessa toisiin muunnoksiin piti ajatella laajemmalla, kontekstin huomioivalta kannalta. Itse muunnokset olivat onnistuneita, sillä jokaisen muunnoksen kohdalla ymmärsin vaivatta, mitä sillä tarkoitetaan. Tässä on esimerkkinä erään sisältöalueittain etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston yksi sisältöaluekappale:

Hänen päätarkoituksensa kohdemaahan lähtöön oli parantaa kielitaitoaan ja saada kielenkäytöstä sujuvampaa, erityisesti hän tarvitsi harjoitusta oma puheen ja tekstin tuottamisessa. Hän kokee onnistuneensa tavoitteessa jollakin tasolla mutta ei niin hyvin kuin olisi toivonut, sillä pääasiallisesti toisten vaihto-opiskelijoiden kanssa keskusteltiin englanniksi. Toki hän pyrki muutoin puhumaan kohdemaan kielellä. Hän kokee oppineensa paljon kohdemaan kulttuurista nimenomaan koska asui kulttuurin ympäröimänä ja matkusti kohdemaan sisällä nähden aitoa elämää. Hän katu hieman, ettei lähtenyt koko vuodeksi sillä se olisi voinut antaa vielä enemmän. (27)

Tämän vaiheen jälkeen siirryin muodostamaan sisältöalueista riippumatonta yksilökohtaista merkitysverkostoa. Siinä tiivistetään sisältöalueille yhteiset ja suhteessa kaikkiin sisältöalueisiin keskeiset merkitystihentymät (Perttula 1995, 95). Lähdin toteuttamaan osavaihetta tarkastelemalla erikseen jokaisen tutkittavan sisältöalueittain muodostettua merkitysverkostoa. Vaihe tuntui ensin haastavammalta, mutta helpottui huomattavasti siitä syystä, että useat muunnokset löytyivät useampaan sisältöalueeseen aseteltuina. Näissä muunnoksissa oli jo ikään kuin sisäsyntyistä merkitysverkoston rakennetta. Tästä huolimatta koin raskaana kirjoittaa ensin sisältöalueittain etenevät merkitysverkostot ja sitten merkitysverkosto jokaiselle tutkittavalle erikseen.

5.3.2 *Päävaihe II – ilmiön yleinen merkitysverkosto*

Päävaiheen kaksi tarkoituksena on muodostaa ilmiön yleinen merkitysverkosto. Yleinen merkitysverkosto on tutkijan muotoilema käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista. Tutkija tekee tietoisin päätöksiä etsiä tutkittavien ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä. (Perttula 1995, 89.) Merkityksiä ei enää ajatella tietyn maailman osina, vaan ”*esimerkkeinä merkityksistä, joiden tutkittaville yhteistä olemassaoloa tarkastellaan*”. Merkitykset ovat kuitenkin edelleen löydettävissä yksilöiden koetuista maailmoista, mutta tutkija on kiinnostunut kaikkien tutkittavien koetuissa maailmoissa ilmenevistä merkityssuhteista. (Perttula 1995, 154.) Tässä vaiheessa alkuperäiset matkakertomukset eivät ole enää tutkimusaineistoa, vaan sitä ovat matkakertomuksista vaiheessa yksi muodostetut sisältöalueista riippumattomat yksilökohtaiset merkitysverkostot. Tutkimusaineiston yksilökohtaisuutta aletaan häivyttää: yksilökohtaiset merkitysverkostot pyritään näkemään yleisen kokemuksen ilmentäjinä (Perttula 1995, 93).

Päävaiheen kaksi osavaiheessa yksi sisältöalueista riippumattomat yksilökohtaiset merkitysverkostot jaetaan jälleen merkityksen sisältäviin yksiköihin. Merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään sitten kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä. (Perttula 1995, 95.) Tällä kertaa käännosten tulee häivyttää yksilöllinen kokemus ja kiinnostus kohdennetaan kuviteltuun yleiseen kokemukseen (Perttula 1995, 155). Tämä kohta muistuttaa päävaiheen yksi kohtia kolme ja neljä. Tällä kertaa merkityksen sisältävät yksiköt kirjoitetaan yleiselle, esimerkit häivyttävälle kielelle. Henkilökohtaisuuksien häivyttäminen tuntui yllättävän vaikealta, erityisesti kun pyrki edelleen olemaan varovainen muunnoksissa. Monesti oli tarpeellista jättää tutkittavan käyttämät termit ja kielikuvat ennalleen, sillä mikään muu muunnos ei olisi tehnyt asiaa selväksi juuri tutkittavan tarkoittamalla tavalla. Tässä kohdassa aloin myös pohtia, miten hyvin henkilökohtaisuuksien häivyttäminen sopii holistisen ihmiskäsityksen ajatukseen situaation ainutkertaisuudesta. Epäluuloista huolimatta yritin ajatella, että ainutkertailla maailmoilla voi olla yhteisiä sisältöjä ja perustella tällä tavalla toimintaani.

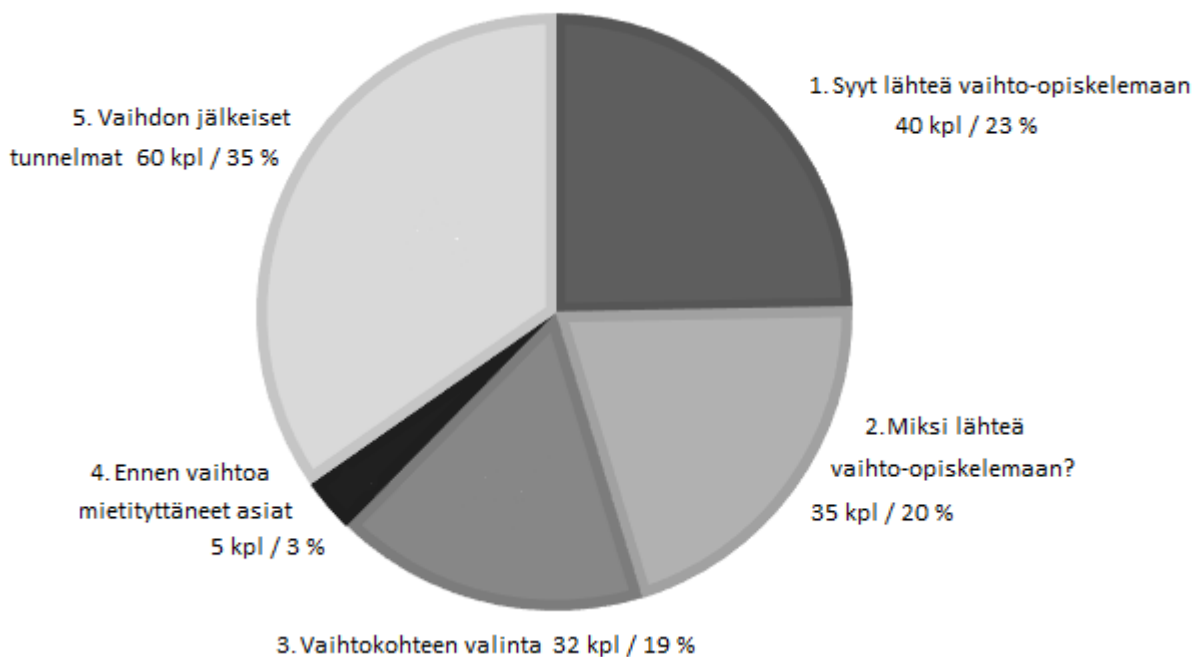
Tämän jälkeen osavaiheissa kaksi ja kolme tarkastellaan yleiseksi muunnettuja merkityksen sisältäviä yksiköitä, muodostetaan niitä jäsentävät sisältöalueet ja jaotellaan yksiköt muodostettuihin sisältöalueisiin (Perttula 1995, 95). Kutsun tästä lähtien yleiseksi muunnettuja merkityksien sisältäviä yksiköjä merkitysyksiköiksi. Sisältöalueita ei kannata muodostaa liian yksityiskohtaisin perustein, jotta aineisto ei pirstaloitu. Aineiston liiallisen pirstaloitumisen myötä merkitysten välisten

yhteyksien havaitseminen saattaa osoittautua vaikeaksi. (Perttula 1995, 156.) Aineiston lukemisen perusteella sisältöalueiksi muodostuivat vaihto-opiskeluun liitettävät käytännön merkitykset sekä vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset. Ensimmäinen sisältöalue kokoaa kaikki käytännön asioista kertovat merkitysyksiköt yhteen: konkreettiset hakuprosessiin, opiskeluun ja ulkomailla asumiseen liittyvät merkitysyksiköt. Vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset taas liittyvät enemmän omaan henkiseen kasvuun, syihin lähteä vaihtoon sekä vaihdon aikaisiin oppimiskokemuksiin. Sijoitin aiemmassa osavaiheessa muodostetut merkitysyksiköt näihin kahteen sisältöalueeseen jälleen NVivo-ohjelmaa apuna käyttäen. Merkitysyksikön sopiessa molempiin sisältöalueisiin palasin merkitysyksiköstä askeleen taaksepäin tarkastelemaan alkuperäistä merkityksen sisältävää yksikköä. Mikäli se ei ollut jaettavissa useammaksi itsenäiseksi merkityksen sisältäväksi yksiköksi ja näin muunnettavissa kahdeksi merkitysyksiköksi, sijoitin tarkastelemani merkitysyksikön useampaan sisältöalueeseen.

Liitteessä 4 on esitetty merkitysyksikköjen lukumäärät matkakertomuksittain jaoteltuna. Sisältöalueista riippumattomat yksilökohtaiset merkitysverkostot sisälsivät keskimäärin 16 merkitysyksikköä, yhden vähemmän kuin vaiheessa yksi. Vähimmillään merkitysyksikköjä oli 7 ja enimmillään 28. Yhteensä merkitysyksikköjä oli 623 kappaletta. Vain kolmessa matkakertomuksessa ei viitata ollenkaan sisältöalueeseen vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset: analyysini luotettavuuden varmentamiseksi palasin vielä alkuperäisiin matkakertomuksiin ja luin ne läpi varmentaen, etteivät analyysiprosessin aikana mahdolliset kokemukselliset merkitykset ole suodattuneet pois. Matkakertomusten lukemisen jälkeen olikin todettava, että näissä kolmessa alkuperäisessä matkakertomuksessa keskityttiinkin hyvin käytännönläheisiin vaihtojaksoon liittyviin seikkoihin. Muutama merkitysyksikkö on sijoitettu kahdesti molempiin sisältöalueisiin, sillä sisältöalueisiin sijoitettuja muunnoksia oli 633 kappaletta liitteessä 4 olevan mukaisesti. Onkin todettava, että 73 % merkitysyksiköistä sisältää hyvin käytännönläheisiä merkityksiä, ja 27 % kokemuksellisia merkityksiä. Koska tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena eivät ole vaihto-opiskelun käytännölliset aspektit, päätin tästä eteenpäin keskittyä vain sisältöalueeseen vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset.

Osavaiheessa neljä sisältöalue jaetaan sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin. Kukin merkitysyksikkö sijoitetaan johonkin spesifiin sisältöalueeseen. (Perttula 1995, 95.) Tarkoituksena on saada esille aiempaa eriytyneempiä merkityksiä sisältöalueen rakennetekijän yksityiskohtaisemmalla jaottelulla (Perttula 1995, 164). Spesifien sisältöalueiden muodostaminen oli sekä helppoa että vaikeaa. Tietyntyypiset sisällöt erottuivat helposti merkitysyksikköjen joukosta,

mutta toisaalta tarkkojen rajojen vetäminen muutaman spesifin sisältöalueen välille vaati paljon miettimistä. Lisäksi spesifien sisältöalueiden nimeäminen riittävän kuvaaviksi oli haastavaa. Osavaiheen aikana spesifeiksi sisältöalueiksi vakiintui viisi aluetta: syyt lähteä vaihto-opiskelemaan, miksi lähteä vaihto-opiskelemaan, vaihtokohteen valinta, ennen vaihtoa mietittyneet asiat sekä vaihdon jälkeiset tunnelmat. Kaikki merkitysyksikköni sopivat näihin spesifeihin sisältöalueisiin, joten siltä osin tämä osavaihe onnistui. Kirjasin vaihetta tehdessäni ylös myös sen sisältöalueista riippumattoman yksilökohtaisen merkitysverkoston numeron, josta merkitysyksikkö on lähtöisin. Näin tekemällä hahmottaa helpommin kunkin merkityksen yleisyyttä (Perttula 1995, 165). Kuviossa 4 hahmotetaan sisältöalueen vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset spesifejä sisältöalueita, niihin liitettyjen merkitysyksikköjen lukumäärää sekä prosentuaalista jakautumista sisältöalueen sisällä.



KUVIO 4. Vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävien merkitysten sisältöalueen spesifit sisältöalueet, niihin liitettyjen merkitysyksikköjen lukumäärä ja prosentuaalinen jakautuminen

On myös tarpeen eritellä näiden spesifien sisältöalueiden eroja. Spesifi sisältöalue syyt lähteä vaihto-opiskelemaan sisältää merkitysyksiköt, joissa tuodaan esille omalle vaihto-opiskelujaksolle lähtemisen syitä, kun taas spesifi sisältöalue miksi lähteä vaihto-opiskelemaan eroaa edellisestä yleisen luonteensa takia. Sisältöalueeseen on liitetty sellaisia merkitysyksiköjä, joilla tuodaan esille

vaihto-opiskelujaksosta saatavia hyötyjä ja syitä, joiden vuoksi lähtemistä kannattaa harkita ja joilla yritetään taivutella lähtöpäätökseen. Toki nämäkin syyt todennäköisesti kumpuavat opiskelijoiden omasta kokemuksesta tavalla tai toisella. Spesifi sisältöalue vaihdon jälkeiset tunnelmat taas sisältää enemmän merkitysyksikköjä, joilla on konkreettisia, omaan vaihtoon sisältyviä merkityksiä: esimerkki tällaisesta merkitysyksiköstä on ”*vaihtovuosi elämän paras vuosi*”. Spesifi sisältöalue vaihtokohteen valinta sisältää merkitysyksiköt, joissa tuodaan esille konkreettisesti kohdemaan, kohdekaupungin tai kohdeyliopiston valitsemiseen vaikuttaneita merkityksiä. Alue ennen vaihtoa mietityttäneet asiat sisältää merkitysyksiköt, joista tulee ilmi ennen vaihtoa mahdollisesti jopa pelottaneet asiat.

Osavaiheessa viisi jokaiseen spesifiin sisältöalueeseen sijoitetut merkitysyksiköt tiivistetään spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi (Perttula 1995, 95). Tiivistäminen tapahtuu kunkin spesifin sisältöalueen osalta niihin sijoitettujen merkitysyksikköjen asettamisella sisällöllisesti toistensa yhteyteen (Perttula 1995, 168). Kuviossa 5 on esimerkki tästä työstä. Numerot merkitysyksikköjen perässä kertovat mistä sisältöalueista riippumattomasta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta merkitysyksikkö on lähtöisin. Tämä vaihe oli selkeästi haastavinta koko prosessissa. Spesifien sisältöalueiden laajuus tuskin auttoi tässä vaiheessa. Päädyinkin Perttulan analyysimenetelmästä poiketen laajemmissa spesifeissä sisältöalueissa järjestelemään spesifiä sisältöaluetta sisäisesti niin, että spesifi sisältöalue sisältää usean hieman eri näkökulmasta sisältöaluetta katsovan spesifin yleisen merkitysverkoston. Kutsunkin vastaisuudessa näitä spesifin yleisen merkitysverkoston eri osa-alueita spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostoiksi.

Ennen vaihtoa mietityttäneet asiat

- Ei etukäteisodotuksia, mutta jännitys kohdemaan kielellä opiskelusta ja kohdekaupungin mahdollisesta konservatiivisuudesta (11)
- Pelko kuuden kuukauden opintojen menettämisestä kotimaassa (29)
- Pelko railakkaasta vaihto-opiskelijaelämästä (29)
- Epävarmuus omasta kielitaidosta, jonka suhteen koordinaattori rohkaisi ennen hakemista (36)
- Vaikka kielitaito hyvä, pelko liiasta haasteellisuudesta ennen vaihtoa (9)



Ennen vaihto-opiskelujaksolle lähtemistä jännittää erityisesti oma kielitaito huolimatta omasta lähtötasosta kielessä. Jännitystä voi lieventää esimerkiksi keskustelu koordinaattorin kanssa. Kohdekaupungin konservatiivisuus tai vaihto-opiskelijaelämän railakkuus saattavat huolettaa. Myös vaihtojakson mittaisen opiskelujakson menettäminen kotimaassa pelottaa.

KUVIO 5. Esimerkki spesifin sisältöalueen merkitysyksikköjen tiivistämisestä spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi

Osavaiheen kuusi tarkoituksena on muodostaa sisältöalueen yleinen merkitysverkosto asettamalla jokainen sisältöaluetta jäsentävä spesifi yleinen merkitysverkosto toistensa yhteyteen. Tämän jälkeen osavaiheessa seitsemän sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot yhdistetään tarkoituksena muodostaa tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. (Perttula 1995, 95.) Ilmiön yleinen merkitysverkosto olisi muodostunut sisältöalueista vaihto-opiskeluun liitettävät käytännön merkitykset ja vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset: tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena kuitenkin on vain jälkimmäinen, kokemuksellinen sisältöalue. Tässä tutkimuksessa empiirisen analyysin tulokset jäävät spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostoiksi, sillä uskon, että kykenen parhaiten tulkitsemaan tutkimuskysymyksiin linkittyvät spesifit sisältöalueet erikseen ja sitten yhdistämään toistensa yhteyteen tulkinnan yhteydessä. On myös otettava huomioon, että tiettyjen spesifien sisältöalueiden tuottama kuvaus ilmiöstä ei ole kovin relevanttia alkuperäisten tutkimuskysymysteni näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni liittyvät vaihtojaksolle lähtemisen henkilökohtaisiin syihin ja toisaalta niihin

matkakertomuksissa ilmaistuihin syihin, joiden takia jokaisen kannattaisi lähteä vaihtoon. Muutama spesifi yleinen merkitysverkosto (sisältäen siis myös ne spesifit yleiset merkitysverkostot, jotka on laajuuden takia jaettu osamerkitysverkostoiksi) keskittyy vaihtokohteen valintaan, ennen vaihtoa huolettaneisiin asioihin sekä vaihtojakson jälkeisiin tunnelmiin ja ajatuksiin. Näissä spesifeissä yleisissä merkitysverkostoissa ei esiinny tutkimuskysymysten kannalta relevantteja syitä vaihtojaksolle lähtemiseen. Nämä ilman tulkintaa jääneet spesifit yleiset merkitysverkostot, mahdollisiksi osamerkitysverkostoiksi jaoteltuna, olen kuitenkin esittänyt kokonaisuudessaan liitteessä 5.

Perttula (1995) on fenomenologisen psykologian filosofisten perusteiden ja analyysimenetelmän teoreettisen kulun lisäksi esittänyt erittäin yksityiskohtaisesti esimerkin empiirisen analyysin etenemisestä ja tuloksista. Jälkimmäinen esitys olikin hyödyllinen: teoreettinen selvitys jätti kokemattomalle tutkijalle epävarman tunteen. Pelkän teoreettisen selvityksen pohjalta olisi ollut välillä vaikea hahmottaa, millainen toimintatapa kussakin vaiheessa on tarpeen. Analyysi helpottui huomattavasti, kun kykeni koko ajan seuraamaan Perttulan omaa empiiristä analyysiesimerkkiä.

6 VAIHTOJAKSOLLE LÄHTEMISEN SYYT YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSISSA

Tutkimuskysymykseni liittyivät vaihtojaksolle lähtemisen syihin: sekä henkilökohtaisiin vaihtojaksolle lähtemiseen vaikuttaneisiin syihin, joita opiskelijat itse tuovat esille kirjoittamissaan matkakertomuksissa, mutta myös sellaisiin syihin, joita matkakertomuksen kirjoittaneet opiskelijat tuovat esille matkakertomusta lukeville ja joilla kenties vakuuttelevat vaihtojaksolle lähtemisen tärkeyttä. Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän soveltamisen tuloksena matkakertomuksista on hahmottunut kaksi spesifiä sisältöaluetta, jotka sisältävät tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia kokemuksia vaihtojaksolle lähtemisen syistä: toisessa sisältöalueessa kuvataan lähdön syitä henkilökohtaiselta kannalta ja toisessa tuodaan lukijalle esiin vaihtojaksolle lähtemisen syitä. Analyysin tuloksena nämä kaksi sisältöaluetta on jaoteltu spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostoiksi.

Ensimmäisenä tässä osiossa käydään läpi Taajamon (1999, 2005) kehittelemän ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuudet. Sen jälkeen esitellään spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostot ja verrataan niiden sisältämiä opiskelijoiden kokemuksia vaihto-opiskelujaksolle lähtemisen syistä ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuuksiin. Onkin kiinnostavaa verrata, heijastelevatko ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri puolet analyysin osoittamia syitä lähteä vaihtojaksolle. Vaikka periaatteessa voisi ajatella, että syyt lähteä vaihtojaksolle kuuluvat pikemminkin ajalle ennen ulkomailla opiskelun kulttuurista kehitystehtävää, on kuitenkin otettava huomioon, että matkakertomukset, näin ollen myös ne matkakertomuksista heijastuvat henkilökohtaiset syyt lähteä vaihtojaksolle, on kirjoitettu vasta vaihtojakson toteutumisen jälkeen. Näin ollen matkakertomuksien voi ajatella olevan vaihto-opiskelun kokemuksen muokkaamia. Sama pätee myös toiseen tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaan näkökulmaan, niihin spesifin yleisen merkitysverkoston osamerkitysverkostoihin, joissa matkakertomusten kirjoittajat kertovat lukijoille syitä lähteä vaihtojaksolle. Syyt todennäköisesti olisivat erilaisia, mikäli opiskelijat eivät kuvaisi niitä jo toteutuneen omakohtaisen

kokemuksen värittäminä. Viimeisenä nämä osamerkitysverkostot asetetaan toistensa yhteyteen, jotta nähdään ilmiön merkitysverkosto kokonaisuudessaan. Merkitysverkostossa ilmennettyjä syitä lähteä vaihto-opiskelujaksolle verrataan myös aiempiin tutkimustuloksiin huolimatta siitä, että näitä syitä ei tulisi irrottaa juuri tästä kontekstista ja tutkittavien elämäntilanteesta tämän tutkimuksen ihmiskäsityksestä ja analyysimenetelmästä johtuen.

6.1 Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuudet

Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän prosessia voi tarkastella kuuden Taajamon analysoiman piirteen pohjalta (Taajamo 1999, 68). Nämä ulottuvuudet ovat uudenlaisen kulttuurin ja kontekstin kohtaaminen, sopeutumisen psyykkinen rasittavuus, tietoinen suhde omaan oppimiseen, vieraan kielen haaste, motivaatiotekijät sekä oman identiteetin rakentaminen.

Ensimmäinen ulottuvuus on *uudenlaisen kulttuurin ja kontekstin kohtaaminen*. Vieraassa kulttuurissa eläminen saa yksilön usein pohtimaan omaa toimintaansa ja sen perusteltavuutta suhteessa toisenlaiseen käyttäytymiseen. Vierasta kulttuuria vasten on mahdollista peilata omia, usein automatisoituja käsityksiä ja merkityksiä, käyttäytymistapoja ja tottumuksia sekä huomata miten niitä on pitänyt itsestään selvinä. Eläminen ja opiskeleminen toisessa maassa rakentaakin oman käyttäytymisen ymmärrystä ja usein myös kasvattaa välimatkaa aiempaan elämään tehden paluun entiseen mahdottomaksi. Konkreettisia muutoksia ulkomaille opiskelemaan lähtemisessä on mahdollista ryhmitellä jakamalla ne fyysisiin (esimerkiksi ympäristö, fyysiset tilat), kulttuurisiin (poliittiset, taloudelliset, tekniset, kielelliset, uskonnolliset ja sosiaaliset instituutiot) sekä sosiaalisiin muutoksiin (uudet ystävyysuhteet). (Taajamo 1999, 70–71.)

Erityisesti vaihto-opiskelijat muodostavat uudenlaisen kulttuurin ja kontekstin kohtaamisen kannalta mielenkiintoisen ilmiön. Opiskelija kohtaa vastaanottavan kulttuurin yksin, ja vaihtojakso muokkaa täten lähinnä yksilöiden kulttuuria. Toisaalta vaihto-opiskelijat ovat tietty ryhmä muualta tulevia ihmisiä, joita ryhmänä yhdistää kohdekulttuurin vieraus. He kaikki kohtaavat uuden kulttuurin ja kontekstin, mutta ovat yhtenäisyydestään huolimatta samalla monikulttuurinen joukko opiskelijoiden taustaa analysoitaessa. Tätä ilmiötä on nimitetty kansainväliseksi opiskelijamonikulttuurisuudeksi. (Taajamo 1999, 70–71.)

Toiseksi ulottuvuudeksi Taajamo (1999, 2005) nimeää *sopeutumisen psyykkisen rasittavuuden*. Taajamon (1999) lisenasiaatintutkimuksessa suomalaiset, Kentin yliopistossa Iso-Britanniassa

vaihdossa olleet yliopisto-opiskelijat eivät juuri kokeneet kulttuurishokkia. Taajamo arvelee syyn löytyvän kulttuurien välisten erojen vähäisyydessä, yliopistomaailman universaaliudessa tai realistisissa ennakko-odotuksissa. Koettu kulttuurishokki oli erilaista, sillä vaihto-opiskeluun ei yleensä liity pysyvää jäämistä toiseen maahan. Kulttuurishokin lisäksi tämä ulottuvuus voidaan ymmärtää osana valtautumisprosessia ja kompetenssikyvyn lisääntymistä. Kun opiskelukäytännöt ja -vaatimukset tulevat tutummaksi, opiskelijat ottavat enemmän psyykkisiä riskejä eivätkä vaatimustason kasvaessa tyydy pelkkään opinnoissa ja elämässä selviämiseen. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat esimerkiksi odotukset esseen arvosanoista. (Taajamo 1999, 72–73.)

Myös kotimaahan palaamiseen liittyy sopeutumisen psyykkistä rasittavuutta. Opiskelijat kokevat muuttuneensa, vaikka kotimaassa ei välttämättä mikään ole muuttunut. Sopeutumisvaikeudet ovat mahdollisia: palattuaan kotimaahansa opiskelijat joutuvat usein arvioimaan itsensä uudelleen, sillä he saattavat nähdä sekä itsensä että ympäristönsä eri tavalla. (Taajamo 1999, 73.) Tämä ulottuvuus liittyy hyvin vahvasti oman identiteetin rakentamisen ulottuvuuteen.

Kolmantena ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän ulottuvuutena voi pitää *tietoista suhdetta omaan oppimiseen*. Ulkomailla opiskelu on merkittävä oppimiskokemus ja muutostapahtuma enemmän kuin osa institutionaalista elämäntapaa. Muutoksia on havaittavissa erityisesti yksilön itsemäärittelyssä eli minässä. Ulkomailla opiskelu voi olla joko merkittävä oppimiskokemus, joka luo itsevarmuutta omaan pärjäämiseen, tai sitten vain yksi kokemus muiden kokemusten joukossa. Oppimiskokemuksen merkityksellisyyteen liittyy kokemus vaihtovuoden aikaansaamista näkökulmien muutoksesta tarkasteltaessa omaa elämää ja suhdetta maailmaan. Sekä oma paikka maailmassa, oma kulttuuri ja mahdollisesti jopa opiskelukäytännöt jäsennetään toisesta näkökulmasta. Merkitykselliseen oppimiskokemukseen liittyy reflektointi, erityisesti itsereflektio: tarkastelun kohteena on oma sisäinen maailma (ajatukset, tunteet, mielikuvat ja toiminta), mutta arvioituna etäännytetystä näkökulmasta. (Taajamo 1999, 73–74.)

Taajamo nostaa esille neljäntenä ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän ulottuvuutena *vieraan kielen haasteen*. Vieraan kielen haaste liittyy mahdolliseen vieraalla kielellä kommunikoimisen kynnykseen. Rohkeus ja valmius kommunikoida liittyvät keskeisesti kehitystehtävän tähän puoleen. Puhumisrohkeuteen saattaa vaikuttaa erityisesti vaihto-opiskelijoiden keskenään luoma oma kielenkäyttöstrategia, jossa on enemmän monikulttuurisia piirteitä kuin yhteen tiettyyn kulttuuriin pohjautuvia. Vaihto-opiskelijoiden kieli on omanlaisensa: se on harvoin vaihto-

opiskelijoiden oma äidinkieli. Oman kielenkäyttöstrategian luominen auttaa vaihto-opiskelijoita ymmärtämään toisiaan ennustamalla "*jo puolesta lauseesta*". (Taajamo 1999, 75.)

Viidenteen ulottuvuuteen, *motivaatiotekijöihin*, kuuluvat ulkomaille opiskelemaan lähtevien tunneodotukset siitä, mitä vaihtovuodesta seuraa. Ulkomailla uudenvälisessä kontekstissa toimiminen mahdollistaa sekä onnistumisen että epäonnistumisen: luonnollisesti yleensä toivotaan onnistumista ja pelätään epäonnistumista. (Taajamo 1999, 77.) Motivaatiotekijät on jaettavissa *sisäisiin* ja *ulkoisiin* tekijöihin. Esimerkiksi opiskelumielessä sisäisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut opiskeltavista aiheista, uuden tiedon omaksumisesta ja ongelmien ratkaisemisesta. Ulkoiset motivaatiotekijät liittyvät välineellisiin päämääriin, esimerkiksi laskelmointiin vaihto-opiskelun hyödyllisyydestä tulevaisuutta ja työelämää silmällä pitäen. Sisäisten motivaatiotekijöiden ajatellaan johtavan vahvempiin tuloksiin, sillä tietoinen pyrkimys persoonalliseen kasvuun sekä halu oppia, ymmärtää ja kehittyä uudessa tilanteessa ovat voimakkaita, omaehtoisia motivaatiotekijöitä. Tietenkään sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät eivät sulje toisiaan pois vaan jopa tukevat toisiaan. Motivaatorakenteen tarkastelu saattaa tosin olla ongelmallista, sillä yksilöt eivät aina tiedä tai tunnusta motiivejaan. Vaikka toiminnalla näyttäisi ulkoapäin tarkasteltuna olevan itsenäinen merkitys, saattaa siitä paljastua välineellisiä, tietyn tavoitteen saavuttamiseen pyrkiviä merkityksiä. (Taajamo 1999, 77.)

Kuudes ulkomailla opiskelun kulttuurinen kehitystehtävä on *oman identiteetin rakentaminen*. Ulkomailla opiskeleminen vaikuttaa monilla tavoilla opiskelijan identiteettiin. Ensinnäkin, opiskelija voi kokea näkevänsä koko maailman uusin silmin ja identiteettinsä muuttuneen kokemuksen myötä. Toisaalta ulkomailla opiskelu mahdollistaa erilaisten identiteettien rakentamisen ja luo uuden kerrostuman identiteettiin: identiteetin rakentaminen on mahdollisuus, jossa opiskelija voi luoda itse itsensä uudelleen. Identiteetti voi muovautua esimerkiksi tulevaisuuden pyrkimyksistä ja tavoitteista, ja vaihto-opiskelu on erityinen mahdollisuus rakentaa tulevaisuutta sen antaessa potentiaalisia valmiuksia tulevaisuuteen, työhön ja ammattiin. Identiteetin rakentamisessa on myös yhteisöllinen ulottuvuutensa kun identiteettineuvotteluja käydään muiden kanssa. (Taajamo 1999, 77–78; Taajamo 2005, 87–88.)

Ulkomailla opiskelua on pidetty myös itsenäisyystestinä uudessa ympäristössä: henkilökohtainen kasvu on mahdollista jopa arkipäivän ongelmatilanteissa kun toimitaan täysin vieraassa ympäristössä. Itsenäisyystestissä onnistuminen saattaa johtaa itsevarmuuden kasvuun. Eräs tärkeimpiä

ulkomailla opiskeluun liittyviä piirteitä on kokemus oman kehitysprosessin tiedostamisesta. (Taajamo 1999, 77–78; Taajamo 2005, 87–88.)

6.2 Henkilökohtaiset syyt lähteä vaihto-opiskelemaan

Tätä spesifiä sisältöaluetta spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi kääntäessä päädyin jakamaan sisältöalueen seitsemään pienempään osa-alueeseen. Kielitaito ja sen parantaminen oli sisältöalueen suurin osa-alue 10 merkitysyksiköllä kun taas vaihto-opiskelua haaveena ja unelmana kuvanneita merkitysyksiköitä oli aineistossa 6. Kansainvälistymiseen ja kulttuurivaihtoon liittyviä merkitysyksiköitä oli 5 ja akateemisia yllykkeitä kuvaili 4 merkitysyksikköä. Hieman yllättäen sisältöalueeseen liittyvissä merkitysyksiköissä kuvattiin myös hitaasti syttyvää kiinnostusta vaihtojaksolle lähtemiseen (5 merkitysyksikköä), valmistumisen lähestymistä osittaisena syynä päätökseen lähteä (4 merkitysyksikköä) sekä täysin yksilön ulkopuolisia, lähtöpäätökseen vaikuttaneita yllykkeitä (6 merkitysyksikköä). Alla on kuvattu merkitysyksiköistä muodostetut specifin yleisen merkitysverkoston osamerkitysverkostot sekä suhteutettu niitä ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuuksiin.

1.1. Vaihto-opiskelua kuvataan unelman toteuttamiseksi. Haave asua ulkomailla voi olla monivuotinen. Aiempi vaihtokokemus voi vaikuttaa haluun lähteä uudelleen opiskelemaan ulkomaille. Myös halu kokeilla jotain uutta näyttäytyy syynä lähteä vaihto-opiskelemaan. (6 merkitysyksikköä)

1.2. Vaihtojaksolle hakemisen harkitseminen saattaa käynnistyä jo opintojen alkaessa, joko sisäisestä halusta tai tutustuessa moniin ulkomaalaisiin opiskelijoihin opintojen ja opintojen ulkoisten toimintojen puitteissa. Toiset harkitsevat kuitenkin pitkään vaihtoon lähtemistä ja luulevat, etteivät ole esimerkiksi luonteeltaan oikeanlaista tyyppiä vaihtoon lähtemiseksi. Joskus ei ole aluksi edes kiinnostunut ulkomailla asumisesta ollenkaan. Kiinnostuksen syttyessä aletaan lukea matkakertomuksia ja tutkia kohdeyliopistojen opetustarjontaa. (5 merkitysyksikköä)

Aineistossa kuvailtiin kahdella tavalla vaihtojaksolle hakeutumista: vaihto-opiskelu nähtiin joko pitkäaikaisena haaveena ja unelmana tai sitten kuvailtiin, miten kiinnostus lähteä vaihto-opiskelemaan on syttynyt hitaasti opintojen aikana. Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän ulottuvuus oman identiteetin rakentaminen tulee esille erityisesti silloin, kun vaihto-opiskelua ei ole aina nähty itsestään selvänä jaksena, mutta pikemminkin haluttomuutena oman jo rakennetun identiteetin muuttamiseen: omaan identiteettiin ei katsota kuuluvan sellaisia elementtejä, että olisi *oikeanlaista tyyppiä* vaihtojaksolle lähtemiseksi. Toisaalta myös haaveen asua ja opiskella ulkomailla voi nähdä jo identiteettiin kuuluvana erityisesti silloin, kun aiempi vaihtokokemus liittyy

tähän haaveeseen. Näitä näkökulmia, joissa kuvataan omaa suhtautumista ennen vaihtoa vaihtojaksolle lähtemiseen, voi tarkastella myös ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän motivaatiotekijöiden näkökulmasta. Molemmissa osamerkitysverkostoissa tulee esille sisäisiä motivaatiotekijöitä: haaveiden ja unelmien kohdalla omaehtoisuus tulee esille tavassa, jolla haavetta ei perustella hyödyllisyydellä, ja kiinnostuksen syttyessä hitaasti toisena mahdollisena yllykkeenä mainitaan omaehtoinen, sisäinen halu kun aletaan harkita vaihtojaksolle lähtemistä.

1.3. Vaihto-opiskelua kuvataan jopa luonnollisena valintana kielitaidon takia. Usein vaihtokohde valitaan osatun kielen perusteella. Kielitaitoa kuvataan jopa hyväksi ennen vaihtoon lähtöä, mutta toiveissa on silti kielitaidon parantaminen erityisesti oman puheen ja tekstin tuottamisen sekä puhumisrohkeuden näkökulmasta. Joskus odotetaan, että päästään hyödyntämään jo olemassa olevaa kielitaitoa ulkomailla asti. (10 merkitysyksikköä)

Kielitaito ja sen parantaminen tulivat esille eräänä erittäin tärkeänä syynä lähteä vaihtojaksolle. Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän kannalta asiaa tarkastellessa kiinnittyy huomio erityisesti puhumisrohkeuden toivomiseen: vieraan kielen haasteen ulottuvuudessa on kyse puhumisrohkeuden ja -valmiuden kehittämisestä. Kielitaitoon liittyviä seikkoja tuli ilmi myös muissa spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostoissa: ennen vaihtoa pohdittiin oman kielitaidon riittävyttä (kts. liite 5, osio 4.1.), joten kulttuurisen kehitystehtävän kuvailema kynnys vieraalla kielellä kommunikoidmiseen vaikuttaisi olevan jossain määrin totta. Lisäksi jälkikäteen harmiteltiin, ettei kielitaito välttämättä karttunut toivottua tahtia muiden vaihto-opiskelijoiden kielitaidon tason vuoksi (kts. liite 5, osio 5.2.). Jälkimmäinen näkökulma on otettu huomioon myös ulkomailla opiskelun kulttuurisessa kehitystehtävässä: Taajamo (1999, 75) kuvaileekin vaihto-opiskelijoilla olevan keskenään luomansa kielenkäyttöstrategia, sillä usein käytetty kieli ei ole välttämättä kenenkään äidinkieli. Onkin mielenkiintoista pohtia tätä vasten vaihto-opiskelujakson hyötyä kielitaidon kannalta: aiemmissa tutkimuksissa kun on tuotu esille, että kielitaidon karttuminen on usein opiskelijoille eräs tärkeä syy vaihtojaksolle lähtemiseen (Garam 2000, European Commission 2014). Kenties tämä ulottuvuus liittyykin enemmän puhumisrohkeuden kartuttamiseen kuin varsinaiseen kielitaidon parantumiseen. Osamerkitysverkoston motivaatiotekijöitä pohdittaessa on mahdotonta osoittaa ulkoisia tekijöitä ilman, että lukisi lisää merkityksiä rivien väliin: kielitaitoa voidaan pitää välineellisenä keinona esimerkiksi työllisyyden parantamiseksi, mutta tässä osamerkitysverkostossa sitä ei tuoda esille.

1.4. Joskus voi näyttäytyä mahdottomana jättää käyttämättä tilaisuus lähteä ulkomaille opiskelemaan. Vaihto nähdään kulttuurivaihtona, ja erilaisiin kulttuureihin tutustuminen ja niistä oppiminen kiinnostaa vaihtojakson puitteissa.

Uskotaan, että maailmasta voi oppia vain tapaamalla erilaisia ihmisiä. Vaihtojakso nähdään mahdollisuutena saada kansainvälistä kokemusta. (5 merkitysyksikköä)

Ajatus kansainvälistymisestä ja kulttuurivaihdosta tulee esille henkilökohtaisissa vaihtojaksolle lähtemisen syissä. Pohjalla vaikuttaa olevan ajatus siitä, että vaihtojakso tulisi ottaa kulttuurivaihtona, jossa eräänä tarkoituksena on oppia muista kulttuureista tapaamalla erilaisia ihmisiä. Uudenlaisen kulttuurin ja kontekstin kohtaamisen ulottuvuus liittyykin olennaisesti tähän näkökulmaan. Vieraassa kulttuurissa eläminen saakin usein yksilön peilaamaan omia itsestään selviä käsityksiään vieraaseen ja erilaiseen liittyen (Taajamo 1999, 70). Analyysin tuottama osamerkitysverkosto ei ota kantaa oman kulttuurin itsestäänselvyyksien kyseenalaistamiseen ja syvällisempään ymmärtämiseen, vaikka sen voisi ajatella olevan perimmäisenä tarkoituksena uusiin kulttuureihin tutustuttaessa. Kulttuurivaihto mainitaan kiinnostavaksi osa-alueeksi vaihtojakson tiimoilta: mikäli asiaa tarkastellaan ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän motivaatiotekijöiden näkökulmasta, tuntuvat kulttuurivaihto-ajatuksessa korostuvan sisäiset motivaatiotekijät ja puhdas kiinnostus uuden tiedon omaksumiseen. Tietenkin ajatukseen on mahdollista kuvitella myös ulkoinen, välineellinen motivaatiotekijä: saattaahan kulttuurien tuntemus auttaa tulevaisuudessa työelämään pyrkiessä. Osamerkitysverkosto ei kuitenkaan suoraan tällaista merkitystä sisällä: motivaatorakenteen tarkastelu osoittautuu tässä omat hankaluutensa sisältäväksi. Onhan mahdotonta tutkijan näkökulmasta hahmottaa, mitä tutkittava on pohtinut alkuperäistä matkakertomusta kirjoittaessaan.

Toisaalta vaihto-opiskelu mainitaan tilaisuutena, joka on mahdoton jättää käyttämättä ja joka mahdollistaa kansainvälisen kokemuksen saamisen. Mahdollisuus kansainvälisen kokemuksen saamiseen on vain maininta, mutta sen perimmäistä tarkoitusta pohtiessa voisi ajatella sen viittaavan joko haaveeseen toimia edes kerran elämänsä aikana kansainvälisessä ympäristössä, tai sitten mahdolliseen hyötyyn työelämässä. Molempia tulkintamahdollisuuksia on mahdollista ymmärtää motivaatiotekijöiden kannalta: näennäisesti ensimmäinen tulkintamahdollisuus viittaisi sisäiseen motivaatiotekijään, haaveeseen tai unelmaan kansainvälisestä kokemuksesta. Toinen tulkintamahdollisuus kääntyy enemmän ulkoisen motivaatiotekijän kategoriaan: mikäli kansainvälinen kokemus ajatellaan hyödyllisenä, tulee ajatukseen väkisinkin mukaan välineellinen, tulevaisuutta jollain tapaa hyödyttävä aspekti.

1.5. Joskus kaivataan vaihtelua opintoihin kotimaassa, ja tämä vaihtelunhalu ajaa vaihtojaksolle lähtemiseen. Kohdeyliopiston kurssitarjonta voi olla mielenkiintoinen, ja toisaalta erityisesti jatkotutkintoa opiskellessa vaihdon

tarkoitus voi liittyä nimenomaan näkökulmien laajentamiseen tutkimustyössä. (4 merkitysyksikköä)

Sisältöalueessa tuotiin jonkin verran esille myös opintoihin liittyviä syitä lähteä vaihtojaksolle. Motivaatiotekijöiden näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa sisäiset motivaatiotekijät korostuvat ulkoisten sijaan: opintoihin kaivataan vaihtelua ja opetustarjonnan koetaan olevan mielenkiintoinen. Nämä seikat kielivät enemmänkin omaehtoisesta, kiinnostukseen pohjautuvasta suhtautumisesta vaihto-opiskelun akateemiseen puoleen. Suoraan ei tule esille, että ulkomailla opiskelluista kursseista olisi enemmän hyötyä välineelliseltä kannalta. Matkakertomuksen kirjoittamisohjeissa kysytään toki myös kurssien sisällyttämisestä tutkintoon: välineellinen ja ulkoinen tekijä akateemisten yllykkeiden kohdalla voisi olla tutkinnon kurssien korvaaminen ulkomaan kursseilla ja täten valmistumisen edistäminen. Tätä ei kuitenkaan tuoda esille, vaikka periaatteessa sen esille tuominen saattaisi kiinnostaa mahdollista alkuperäisen matkakertomuksen lukijaa.

1.6. Joskus vaihtoon lähtijällä ei ole ollut aiempia ajatuksia vaihtoon lähtemisestä opiskeluaikana. Valmistumisen läheneminen saattaa kuitenkin muuttaa mielen: valmistumisen lähetessä voidaan tehdä päätös vielä ennen valmistumista vaihtoon lähtemisestä, erityisesti mikäli ymmärretään, että mikään ei estä ulkomailla opiskelua omia ennakkoluuloja lukuun ottamatta. Myös vanhemmalla iällä uskotaan voivan lähteä vaihtoon. (4 merkitysyksikköä)

1.7. Joskus ulkopuoliset yllykkeet antavat viimeisen sysäyksen ajatukselle lähteä vaihto-opiskelemaan, vaikka vaihtoon lähteminen olisi ollut harkinnassa opiskelujen alusta lähtien. Ulkopuolinen yllyke voi muuttua innostumiseksi vaihtojaksolle lähtemisestä esimerkiksi kotiyliopiston koordinaattorin kanssa käydyn keskustelun tai kavereiden tarinoiden kuuntelemisen seurauksena. Eräs lähtemisen syy voi olla koska ei kuule vaihtokokemukseen liittyviä negatiivisia kuvauksia. Vaihtojakso voi olla myös pakollinen osa tutkintoa pääaineen vuoksi, mutta pakollisuutta ei koeta pakottavana syynä silti. (6 merkitysyksikköä)

Valmistumisen läheisyys tuodaan esille yhtenä syynä lähteä vaihtojaksolle vielä useamman vuoden opiskelunkin jälkeen. Toisaalta vaihtojaksoa on saatettu harkita opiskelujen aloittamisesta lähtien, mutta ulkopuoliset yllykkeet ovat antaneet viimeisen sysäyksen lähtemiselle. Muiden opiskelijoiden tai kavereiden antamat mielikuvat vaihto-opiskelusta vaikuttavat tärkeiltä. Oman identiteetin rakentamisen näkökulmasta molemmissa osamerkitysverkostoissa on jälleen kyse oman identiteetin uudelleenmäärittelystä. Aiempaan identiteettiin ovat kenties kuuluneet ennakkoluulot ulkomailla opiskelua kohtaan erityisesti ns. vanhempana opiskelijana, kun vaihto-opiskelijana oleminen saatetaan kuitenkin mieltää nuorten opiskelijoiden toiminnaksi. Ulkopuolisia yllykkeitä kuvaavassa merkitysverkostossa tulee erityisesti esille identiteetin yhteisöllinen ulottuvuus: identiteetti, johon ei kuulu vaihto-opiskelu luonnollisena valintana, saattaakin muuntua ja muokkautua yhteisössä

toimiessa. Identiteettineuvotteluun saattaa päätyä, mikäli ei kuule negatiivisia kokemuksia vaihtojaksoista, mutta joutuu sen sijaan puolustelemaan miksi ei ole kiinnostunut vaihdosta.

Motivaatiotekijöiden näkökulmasta katsottaessa eräs tärkeä seikka liittyy mainintaan vaihtojakson pakollisuudesta tutkinnossa. Vaihtojakson pakollisuus tutkinnossa liittyy ulkoisiin motivaatiotekijöihin: ilman tätä opintosuoritusta ei voi valmistua. Mielenkiintoiseksi asian tekee kuitenkin samanaikainen toteamus, että vaihtojakson pakollisuus ei ole pakottava syy lähteä, vaan taustalla on muitakin, kenties omaan kiinnostukseen liittyviä syitä lähteä. Ulkoiselta motivaatiotekijältä näytävä toteamus ei olekaan niin yksinkertainen otettaessa huomioon jälkimmäinen toteamus.

6.3 Miksi lähteä vaihto-opiskelemaan?

Spesifiä sisältöaluetta, joka sisältää lukijalle esitettyjä syitä lähteä vaihto-opiskelemaan, muuntaessani jaoin sen viiteen osa-alueeseen. Eniten merkitysyksikköjä sijoitin osa-alueeseen vaihtojakso silmiä avaavana kokemuksena (12 merkitysyksikköä). Omasta ja muiden kulttuureista oppimisen osa-alueeseen oli liitettävissä 10 merkitysyksikköä. Lisäksi opiskelua kuvattiin aina hyödylliseksi ja arvokkaaksi asiaksi (5 merkitysyksikköä), vaihto-opiskelulla koettiin olevan käytännön tason hyötyjä (4 merkitysyksikköä) sekä vaihtojaksoa puolusteltiin järkevänä valintana tulevaisuuden kannalta (4 merkitysyksikköä). Näistä osa-alueista muodostetut specifin yleisten merkitysverkoston osamerkitysverkostot on esitetty tässä suhteutettuna ulkomailta opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuuksiin.

2.1. Vaihtovuoden aikana on mahdollista päättää, mitä haluaa kokea, joten vaihtovuodesta kannattaakin tehdä oman näköinen. Vaihtoon lähteminen kannattaa aina ja onkin typerää pohtia, josko vaihto-opiskelu on mielekästä tai sopivaa. Erityisesti vaihtelunhaluisille ihmisille vaihto-opiskelu on suositeltavaa, mutta kaikkien kannattaa vaihtojaksolle lähteä jos ei ole pakottavaa syytä olla lähtemättä. Vaihto-opiskeluaika on upea, avartava, silmiä avaava kokemus ja antaa elämään paljon uusia eväitä. Toisessa maassa asuminen avartaa elämänkatsomusta ja ajattelua. Omalta mukavuusalueelta poistuminen saattaa tuoda eteen vaikeita asioita, mutta se on sen arvoista, sillä vaihtojakson jälkeen maailmaa katsotaan täysin eri tavalla. (12 merkitysyksikköä)

Vaihtojakso esitetään aineistossa silmiä avaavana, mielekkäänä ja suositeltavana kokemuksena. Toisaalta esille tuodaan myös mahdollisen sopeutumisen psyykkinen rasittavuus mainittaessa, että omalta mukavuusalueelta, kotimaassa opiskelemisen alueelta, poistuminen saattaa olla vaikeaa. Osamerkitysverkostosta kuultavat ulkomailta opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän ulottuvuudet

tietoinen suhde omaan oppimiseen sekä oman identiteetin rakentaminen. Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän ulottuvuuteen tietoinen suhde omaan oppimiseen kuuluu ulkomailla opiskelun kokeminen merkittävä oppimiskokemuksena ja muutostapahtumana. Muutoksia on havaittavissa erityisesti yksilön itsemäärittelyssä. (Taajamo 1999, 73.) Osamerkitysverkostossa vaihto-opiskelua korostetaan erityisesti merkittävänä muutostapahtumana, silmiä avaavana kokemuksena. Vaikka nämä tekijät esitetään syinä toisille lähteä, on todennäköistä, että myös vaihdossa olleet voivat itse allekirjoittaa tämän avartavuuden oman vaihtokokemuksensa kohdalla. Kyse on yksilön itsemäärittelyn muuntumisesta, laajentuneesta näkökulmasta maailmaan. Lisäksi Taajamon (1999, 72) mukaan ulkomailla opiskeleminen vaikuttaa opiskelijan identiteettiin sekä mahdollisuutena luoda uusi kerros identiteettiin mutta myös siksi, että opiskelija voi kokea näkevänsä koko maailman uusin silmin identiteetissä tapahtuneiden muutosten myötä. On mielenkiintoista, miten myös osamerkitysverkostossa esitetään maailman katsominen vaihtojakson jälkeen täysin eri tavalla, samalla ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän oman identiteetin rakentamisen ulottuvuuden relevanssia vahvistaen.

2.2. On suuri kokemus asua eri kulttuurissa, oppia maan kieltä ja tutustua paikallisiin maan kielellä. Erityisesti paikallisten käyttäytymisestä, arvostuksen kohteista, kielestä ja kulttuurista voi oppia paljon. Toisen kulttuurin ympäröimänä asuminen ja aidon elämän näkeminen kohdemaan sisällä opettaa ihmisten erilaisuudesta. Lisäksi toisten vieraiden, vaihto-opiskelijoiden, kanssa vietetty aika on antoisaa ja tutustuttaa toisiin kulttuureihin. Uusiin ihmisiin tutustuminen on arvokasta ja opettaa paljon myös omasta kulttuurista. Kaikki kokemukset antavat uutta perspektiiviä omaan elämään ja elinympäristöön: Suomea ja suomalaisuutta voi oppia arvostamaan monikulttuurisessa ympäristössä. (10 merkitysyksikköä)

Omasta ja muiden kulttuureista oppiminen tuodaan esille tärkeänä syynä lähteä vaihto-opiskelemaan. Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän näkökulmasta korostuu erityisesti uudenlaisen kulttuurin ja kontekstin kohtaaminen. Vierasta kulttuuria vasten on mahdollista peilata omia, usein automatisoituja käsityksiä (Taajamo 1999, 70). Osamerkitysverkostossa kuvataankin uuden perspektiivin saamista omaan elämään ja elinympäristöön, jopa Suomeen ja suomalaisuuteen. Lähdetessä ulkomaille opiskelemaan voidaan asiaan liittyvät konkreettiset muutokset jakaa fyysisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin (Taajamo 1999, 71). Erityisesti sosiaaliset muutokset, esimerkiksi uudet ystävyssuhteet ja erilaisiin ihmisiin tutustuminen, vaikuttavat vauhdittavan oman käyttäytymisen ymmärryksen rakentumista. Sosiaalisina muutoksina mainitaan sekä toiset vaihto-opiskelijat että paikalliset ja kohdekielellä toimiminen. Erityisesti vieraalla kielellä toimeen tuleminen arkielämässä on luettavissa myös kulttuuriseksi muutokseksi. Osamerkitysverkostossa ei tuoda suorasanaisesti esille välineellisiä hyötyjä, joita tällaisella toisiin kulttuureihin tutustumisella

mahdollisesti esimerkiksi tulevaisuudessa tai työelämässä olisi, vaan toisiin kulttuureihin tutustumista pidetään itsearvoisen arvokkaana asiana: merkityksissä tunnutaan oletavan sisäinen, omasta halusta kumpuava motivaatiotekijä.

2.3. Kaikkien ulkomailla hankittujen opiskelukokemusten ajatellaan olevan arvokkaita riippumatta siitä, toteuttavatko ne etukäteissuunnitelmaa. Vaikka kursseja ei saisi sisällytettyä tutkintoon, kaikista kursseista ja opituista asioista on aina jotain hyötyä. Heikommallakin kielitaidolla voi selviytyä opiskeluista, joten kielitaitoon liittyvän kriittisyyden ei kannata antaa rajoittaa vaihtokohteen valintaa. Eräs hyödyllisin vaihtojakson anti onkin kohdemaan kielen akateemisen käytön oppiminen. Mieli avartuu kohdemaan ympäristössä opiskellessa sillä joskus opiskelu eroaa kotimaassa opiskelusta. Oman maan toimintaa kuvaamalla ja sitä muihin vertaamalla on avarruttava vaikutus myös. (5 merkitysyksikköä)

Opiskelu esitetään aina hyödyllisenä ja arvokkaana toimenä, vaikka kursseja ei saisikaan sisällytettyä tutkintoon. Kaikkien ulkomailla opiskeltujen kurssien sisällyttäminen tutkintoon ja täten valmistumisen edesauttaminen voitaisiin nähdä ulkoisena motivaatiotekijänä, vaihtojakson hyödyn maksimointina. Toisin sanoen osamerkitysverkostossa kannustetaan näkemään opiskeleminen nimenomaan sisäisten motivaatiotekijöiden kannalta, joka tapauksessa kehittävänä ja opettavaisena toimintana. Opiskeluun liittyen tuodaan esille myös mielen avartuminen kohdemaan ympäristössä opiskellessa jo sen takia, että opiskeluympäristö on erilainen kuin kotimaassa. Tässä merkityksessä on jotakin samaa kuin osamerkitysverkoston 2.1 merkityksissä: ulkomailla opiskelu nähdään merkittävänä oppimiskokemuksena ja muutostapahtumana, yksilö kokee näkevänsä koko maailman uusin silmin mielen avartuessa erilaisuutta kohtaamalla.

2.4. Vaihto-opiskelun hyötyjä puolustellaan myös käytännöllisestä näkökulmasta. Vaihtoon lähtemistä yliopisto-opintojen aikana pidetään ainutlaatuisena, apurahalla tuettuna tilaisuutena tutustua uusiin ihmisiin, kulttuureihin ja maihin. Erityisesti matkailun ajatellaan olevan mukavampaa tulevaisuudessa kun tuntee paikallisoppaita useasta maasta. (4 merkitysyksikköä)

Syynä vaihtojaksolle lähtemiseen mainitaan myös käytännön hyödyt, ja apurahalle annettu merkitys onkin mielenkiintoinen tämän osamerkitysverkoston yhteydessä. Apurahalla ajatellaan saatavan tukea ulkomaille lähtemiseen: sitä käytetään ikään kuin apuvoimana ja välineenä muiden tekijöiden saavuttamisessa. Apurahan merkitys onkin välineellinen tässä yhteydessä. Apuraha mahdollistaa itsensä kehittämisen, jota voisi pitää eräänä vaihtojaksolle lähtemisen tärkeänä aspektina. Toinen mielenkiintoinen, puhtaasti välineelliseltä tuntuva maininta on paikallisoppaiden tunteminen useasta maasta. Monissa muissa aineistosta nousevissa merkityksissä on kuitenkin erilaisiin ihmisiin tutustuminen mainittu nimenomaan muulla kuin välineellisellä tavalla, omaa kasvua tukevana

tekijänä. Tässä osamerkitysverkostossa ihmisten tuntemisen merkitys typistyy kuitenkin välineelliseen hyötyyn paikallisoppaista matkustettaessa vieraaseen maahan.

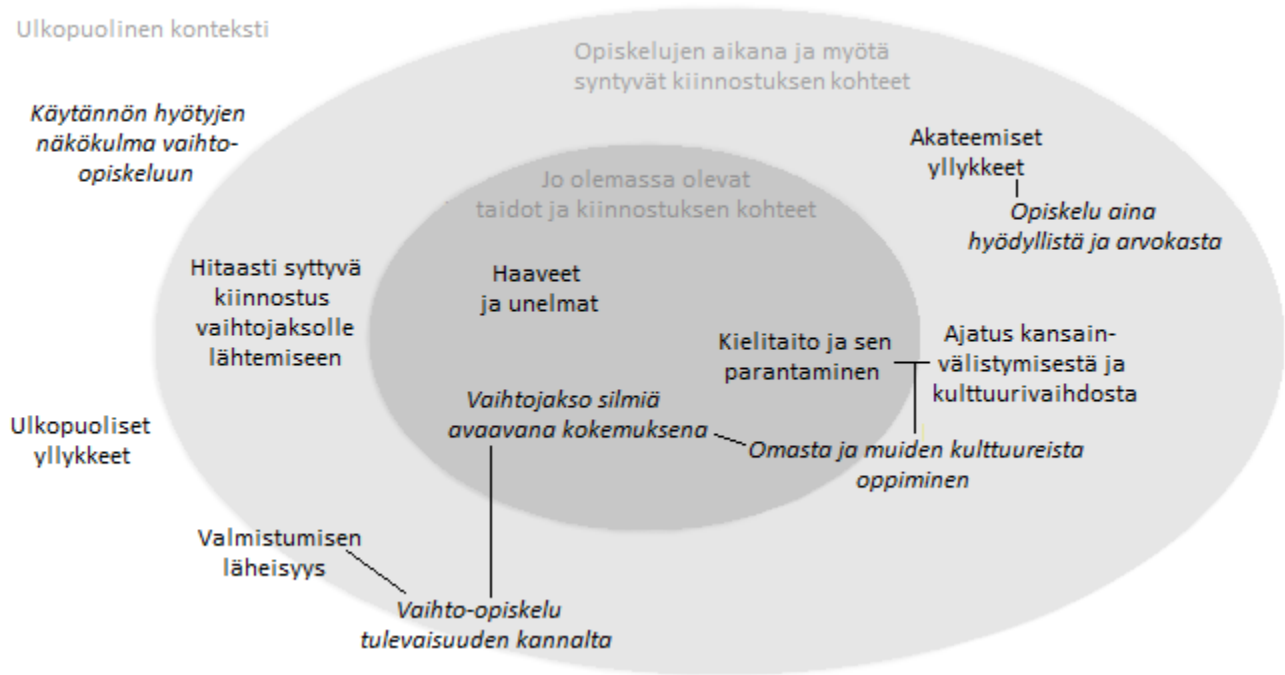
2.5. Vaihtojakson ajatellaan avaavan ovia ja olevan valmennuskurssi tulevaisuutta varten. Vaihto-opiskelu on hyödyllistä kontaktien, muistojen, maailman ymmärtämisen ja paremman kielitaidon vuoksi. (4 merkitysyksikköä)

Tutkimusaineistosta on löydettävissä vaihtojaksoon liittyviä merkityksiä tulevaisuuden kannalta. Motivaatiotekijöiden näkökulmasta katsottuna tulevaisuuteen liittyviä merkityksiä on sekä sisäisiä että ulkoisia. Vaihtojakson ajatellaan avaavan ovia ja olevan valmennuskurssi tulevaisuuteen. Nämä merkitykset on sidottavissa ulkoisiin tekijöihin. Ulkoisiin motivaatiotekijöihin liitetään laskelmointia esimerkiksi tulevaisuutta ja työelämää silmällä pitäen (Taajamo 1999, 77). Vaihtojakson ajatellaan antavan tulevaisuutta varten jotakin: vaihtojakso hyödyttää kontakteillakin. Muistot ja maailman ymmärtäminen vaihtojakson seurauksena taasen eivät ole niin suoraan ja helposti laskettavissa ulkoisiksi motivaatiotekijöiksi. Ne ovat mielletävissä jopa yksilön itsemäärittelyyn ja identiteettiin liittyviksi merkityksiksi. Toisaalta myös ajatus vaihtojaksosta valmennuskurssina tulevaisuuteen viittaa identiteettiin liittyviin, sitä vahvistaviin ja muuttaviin tekijöihin. Parempi kielitaito on sijoitettavissa sekä ulkoisiin että sisäisiin motivaatiotekijöihin etenkin, kun osamerkitysverkosto ei tuo esille paremman kielitaidon merkitystä. On kuitenkin helppoa laskea parempi kielitaito hyödyttäväksi kvalifikaatioksi esimerkiksi tulevaisuuden työelämässä ja kilpailussa työpaikoista. Tulevaisuuteen liittyvät ulkoiset ja sisäiset motivaatiotekijät muodostavat monimutkaisen verkoston, jota ei ole mahdollista analysoida sen syvemmin jo siitä syystä, että näitä merkityksiä ja erityisesti niiden taustalla olevia merkityksiä ei avata tai tarkenneta sen enempää. Jos merkityksiä taas avattaisiin enemmän, voisi silti kyseenalaistaa niiden taustalla piilossa vaikuttavat motiivit.

6.4 Kokonaiskuva ilmiöstä syyt lähteä vaihtojaksolle

Spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostojen asettaminen toistensa yhteyteen oli haastavaa. Kuviossa 6 on esitetty tapa, jolla hahmotan ilmiötä syyt lähteä vaihtojaksolle tämän aineiston pohjalta. Vaikka kaksi tutkimuskysymysten kannalta tärkeintä sisältöaluetta eroavatkin hieman näkökulmansa perusteella, on henkilökohtainen näkökulma sidottavissa opiskelijoiden matkakertomuksissa esille tuomiin syihin lähteä vaihtojaksolle: koska opiskelijat ovat jo itse olleet vaihtojaksolla, perustavat he varmasti osan näistä näennäisen objektiivisista syistä henkilökohtaiseen kokemukseen vaihto-opiskelemisesta. Oma kokemus vaikuttaa siihen, miten perustellaan toisille syy lähteä. Päädyin jaottelemaan syitä yksilön näkökulmasta katsottuna:

valkoisella pohjalla ovat lähinnä yksilön ulkopuoliseen kontekstiin liittyvät seikat, vaaleamman harmaalla kentällä taas yksilön tilanteen tärkeimpään rakennetekijään, yliopisto-opintoihin, liittyvät ja linkittyvät tekijät, sekä tumman harmaalla kentällä yksilön haaveet ja olemassa olevat taidot. Normaalifontilla kirjatut mustat tekstit ovat matkakertomuksissa esille tuotujen henkilökohtaisten syiden spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostojen otsikoita, kun taas kursiivilla merkityt liittyvät spesifiin sisältöalueeseen, jossa tuodaan esille matkakertomuksen lukijoille syitä lähtöä vaihtojaksolle.



KUVIO 6. Spesifien yleisten merkitysverkostojen osamerkitysverkostot toistensa yhteyteen asetettuna

Kun ilmiön kokonaiskuvaa hahmotetaan tällä tavalla, näyttää ulkopuolisten yllykkeiden painoarvo vaihtojaksolle lähtemisen syissä vähäisemmältä kuin opiskelijoiden tilanteen tärkeimpään rakennetekijään ja henkilökohtaisiin taitoihin ja kiinnostuksen kohteisiin liittyvät syyt lähtöä. Erityisesti eräs tilanteen tärkeimmistä rakennetekijöistä, yliopisto-opiskelijana olemisen, vaikuttaisi erityisen merkittävältä tekijältä vaihtojaksolle lähtemisen syiden muodostumisessa: yliopisto-opiskelu antaa yllykkeitä syihin lähtöä sekä opintojen tasolla että toisaalta kansainvälistymiskeskustelua, esimerkiksi muiden opiskelijoiden vaihtojaksokokemuksia, esille tuomalla.

Garamin (2000) tutkimuksessa hahmotettiin vaihtoon lähtemisen motiiveja pyytämällä jo vaihdossa olleita vastaajia arvioimaan, kuinka tärkeitä erilaiset syyt olivat vaihtojaksolle lähtemisen syinä. Motiivien kärkipäässä korostuu kokemuksellisuus. Tärkeimmät motiivit iästä, koulutusalaista ja sukupuolesta riippumatta olivat halu saada uusia kokemuksia, kielitaidon kartuttaminen, uusiin maihin ja kulttuureihin tutustuminen sekä mahdollisuus matkustella. Pätevyyksien hakeminen työelämään korostuu enemmän kuin opiskeluun liittyvät syyt. Näin on ollut myös aiemmissa tutkimuksissa. (Garam 2000, 34–35.) Euroopan komission toteuttamassa Erasmus-liikkuvuusohjelman vaikutuksia kartoittavassa tutkimuksessa taasen tärkeimpiä syitä lähteä vaihtojaksolle ovat tilaisuus asua ulkomailla, kielitaidon parantaminen tai kokonaan uuden kielen oppiminen, uusien ihmisten tapaaminen, selviytymis- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen sekä tulevaisuuden uranäkymien parantaminen ja laajentaminen (European Commission 2014, 74). Muut kuin opiskeluun liittyvät syyt korostuvat myös Euroopan komission selvityksessä.

Kielitaitoon liittyvät syyt korostuvat myös näissä aineistona olleissa matkakertomuksissa. Kielitaito ja sen parantaminen nähdään tärkeänä vaihtoon lähtemisen syynä. Eri kulttuureihin tutustumiseen liittyvät merkitykset osoittautuivat myös tärkeiksi syiksi lähteä vaihtojaksolle: matkakertomuksissa esille tuodut merkitykset sisälsivät mahdollisuuden oppia kulttuureista mutta myös samalla mahdollisuuden kyseenalaistaa itsestään selvinä pidettyjä tapoja olla ja elää. Tulevaisuuteen, työelämään ja työelämävalmiuksiin liittyvät syyt lähteä eivät tämän aineiston pohjalta tulleet esille kovin vahvasti syinä lähteä vaihtojaksolle, mutta niihinkin viitattiin jonkin verran. Nämä syyt pitkälti heijastelevat liikkuvuusohjelmien yhteydessä yleisesti käytettyä retoriikkaa, jossa korostetaan vaihtoon lähtemisen syynä uusien näkökulmien saavuttamista, kielitaidon parantamista, kulttuurien tuntemuksen lisääntymistä, valmistautumista työelämään ja globaalin maailman kansalaiseksi kasvamista (Deardorff 2014, 35). Eräs Garamin (2000) tutkimuksessa esille noussut syy lähteä vaihtojaksolle oli matkustelu. Spesifeissä sisältöalueissa, joihin liittyi merkityksiä syistä vaihtojakson taustalla, ei kuitenkaan tuotu esille matkustelua. Tämä saattaa johtua luomistani spesifeistä sisältöalueista, sillä matkailun mahdollisuus kyllä tuotiin esille syynä lähteä vaihtoon, mutta yleensä matkailun merkitys liitettiin vaihtokohteen valitsemiseen. Vaihtokohtetta puntaroidessa pohdittiin samalla sitä, miten helppoa vaihtokohteesta on matkustella lähiseuduille. Vaihtokohteen valitsemiseen liittyvät osamerkitysverkostot on esitetty liitteessä 5.

Kun verrataan aineistosta nousevia merkityksiä vaihto-opiskelemaan lähtemisen syistä ja omia etukäteisoletuksiani aiheesta, on nähtävissä muutamia eroja. Etukäteisoletuksissani vaihtojaksolle lähtevät opiskelijat oli jaettavissa kauan asiaa pohtineisiin sekä niihin, jotka lähtevät spontaanisti.

Matkakertomuksien analyysin myötä ilmeni, että on olemassa sellaisten opiskelijoiden kategoria, joilla on ollut haave lähteä vaihto-opiskelemaan jo pidemmän aikaa. Silti vain harvat tähän joukkoon kuulumattomat opiskelijat esittivät vaihtojakson spontaanina päähänpistona. Valmistumisen läheisyys toki saattoi vaikuttaa tämän päähänpiston nopeatempoisempaan toteuttamiseen. Vaikka vaihtojakso ei ollutkaan ollut haaveissa pitkään, saattoi ajatus vaihto-opiskelemaan lähtemisestä olla kuitenkin pitkään kypsytelty ratkaisu erityisesti silloin kun aluksi koettiin, että omaan identiteettiin ei vaihto-opiskelijana oleminen oikein sovi. Toiseksi, tietyt syyt lähteä vaihto-opiskelujaksolle, joita etukäteisoletuksissa hahmottelin, nousivat aineistostakin esille, mutta hieman eri näkökulmasta katsottuna. Ainakaan näissä matkakertomuksissa ei tuotu suoraan esille vaihtojaksoa välivuotena tai pakenemisena. Tämä saattaa toki johtua myös aineiston muodosta ja sijaintipaikasta, matkakertomukset ovat kuitenkin vapaasti luettavissa yliopiston verkkosivuilta joskus jopa nimellä varustettuna. Viimeisenä, ne merkitykset, joita kuvittelin ennakko-oletuksissani ilmenevän matkakertomuksissa syinä lähteä vaihtojaksolle, olivat melko latteat ja yksioikoiset. Vaihtojaksolle lähtemistä suositeltiin useammasta eri näkökulmasta katsottuna, ei vain pelkästään uuden elämyksen hankkimisen kannalta tai etuna työnhaussa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen perusteella yliopisto-opiskelijat liittävät kokemuksissaan monenlaisia merkityksiä vaihtojaksolle lähtemisen syiksi. Taustalla saattaa olla pitkäaikainen haave tai unelma kohdemaassa asumisesta. Opiskelija saattaa haluta kehittää kielitaitoaan tai ajatus kansainvälistymisestä ja kulttuurivaihdosta nähdään opettavaisena kokemuksena, tilaisuutena, jota ei voi jättää käyttämättä kansainvälisen kokemuksen saamiseksi. Joskus myös kaivataan vaihtelua opintoihin kotimaassa. Kaikki eivät ole harkinneet vaihtojaksolle lähtemistä aina, vaan vaihtojaksolle lähteminen saattaa olla pitkällisen pohtimisprosessin tai ulkopuolisten yllykkeiden tulos. Toisaalta myös valmistumisen läheisyys ajaa opiskelijat tekemään päätöksen vaihtojaksolle lähtemisestä. Matkakertomuksen lukijoita motivoidaan harkitsemaan vaihtojaksolle lähtemistä erityisesti siitä syystä, että vaihtojaksoa pidetään silmiä avaavana kokemuksena, joka kannattaa aina ja joka antaa paljon uutta elämään. Omasta ja muiden kulttuureista oppimista pidetään uutta perspektiiviä omaankin elämään tuovana, arvokkaana kokemuksena. Ulkomailla hankittujen opiskelukokemusten koetaan olevan arvokkaita, vaikka opintasuoritukset eivät välttämättä lopulta tutkintoon sisältyisikään. Toisaalta vaihtojakso antaa tuttavien, joita hyödyntää paikallisoppaina, ympäri maailmaa tai jopa suunnan tulevaisuudelle ja työelämälle. Vaikka tutkimukseni tuloksien kohdalla tulee muistaa niiden vahva kontekstisidonnaisuus ja juuri näihin yliopisto-opiskelijoihin liittyvä luonne, vahvistavat ne silti käsityksiä vaihto-opiskelulle annettavista positiivisista merkityksistä. Onkin merkittävää, että vaihto-opiskelun kokemuksista puhuttaessa leimaa puhetta lähes aina erityisen positiivinen diskurssi.

Taajamon (1999, 2005) kehittämiä ulkomailla opiskelemisen kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuuksia on mahdollista soveltaa myös vaihtoon lähtemisen syitä tarkastellessa. Liitteessä 6 on esitetty eri ulottuvuuksien ilmeneminen kahden tutkimuksen kohteena olevan spesifin sisältöalueen osamerkitysverkostojen yhteydessä. Motivaatiotekijöiden kautta oli mahdollista pohtia lähes jokaista osamerkitysverkostoa. Muutoin ulottuvuuksista korostui oman identiteetin rakentamisen ulottuvuus. Sekä henkilökohtaisissa, vaihtojakson jälkeen esitetyissä syissä lähteä vaihtoon sekä muille osoitetuissa syissä lähteä vaihtoon viitattiin usein oman identiteetin rakentamiseen ja maailman näkemiseen uusin silmin. Vaihto-opiskelemisen voidaankin siis ajatella vaikuttavan hyvin vahvasti

opiskelijan identiteettiin. On olemassa monia tapoja hahmottaa identiteettiä. Post-modernin subjektin identiteettikäsityksen mukaan täysin yhtenäinen ja valmis identiteetti on fantasiaa: post-modernin subjektin identiteetti muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti (Hall 1999, 23). Vaihtojaksolle lähtemisen voi katsoa tämän tutkimuksen perusteella vaikuttavan merkittävästi subjektin identiteetin muokkautumiseen ja rakentumiseen: vaihtojaksolle lähteminen vaikuttaa tapoihin, joilla hahmotetaan itseä. Jotta voitaisiin selvittää miten paljon tästä muutoksesta ja sen kokemisesta on upean kokemuksen tuomaa hehkutusta, voisikin olla tarpeen tutkia opiskelijoiden identiteettiin liittyviä käsityksiä sekä ennen vaihtoa että samoja käsityksiä vaihdon jälkeen. Useat tutkimukset vaihdolle annetuista merkityksistä kun on toteutettu sen jälkeen, kun opiskelijat ovat jo olleet vaihtojaksolla.

Olisi kenties olennaista tutkia myös sitä, millaisia merkityksiä opiskelijat liittävät siihen, että eivät aio lähteä vaihtoon. Aihetta on tutkittu jonkin verran aiemminkin: esimerkiksi Garam (2012) on tutkinut syitä, miksi opiskelijat eivät lähde vaihtoon. Eräs tärkeimmistä syistä onkin huoli taloudellisesta toimeentulosta. Toiseksi painavat perhesyyt ja vaihto-opiskelun imago, johon epäillään kuuluvan paljon juhlimista. Kolmanneksi vaihto-opiskelun mielekkyyttä epäillään ja vaihtojaksoa pidetään muista opiskeluista irrallisena jaksena. Toisaalta pelätään opintojen pitkittymistä. Neljäntenä syynä nostetaan esille vaihtoon hakemisen byrokraattisuus ja työläys. Viidenneksi syyksi nimetään vaihtokohteen valintaan liittyvät seikat: ei olla ihan varmoja esimerkiksi siitä, mikä olisi oikea kohde. Muitakin syitä tulee esille: kielitaidon tai motivaation puute, heikko opintomenestys, pelko siitä ettei pääse haluamaansa kohteeseen, terveydelliset syyt ja uskalluksen puute. (Garam 2012, 23.) Erityisesti taloudelliseen toimeentuloon liittyvä huoli on ajankohtainen: opintotuen viimeaikainen kehitys todennäköisesti luo joka tapauksessa opiskelijoille paineita suorittaa tutkinto määräajassa putkesta ulospäin vilkuilematta. Aina on toki mahdollista helpottaa ulkomailla suoritettujen opintojen sisällyttämistä tutkintoon ja pakollisten kurssien korvaamista vastaavan oloisilla ulkomaan suorituksilla. Tästä huolimatta on kuitenkin aiheellista epäillä, että kontekstin vaihtaminen ja vieraalla kielellä vieraassa ympäristössä opiskeleminen vaikuttaa esimerkiksi suoritettuihin opintopisteisiin sekä tutkinnon suorittamisajan pidentymiseen – huolimatta siitä, että vaihtojakson eräänä tavoitteena pidetäänkin sitä, ettei se pidentäisi opiskeluaikoja (kts. esimerkiksi Garam 2000). Mikäli tiedettäisiin enemmän niistä syistä, joiden takia opiskelijat eivät lähde vaihtojaksolle, olisi myös todennäköisesti helpompaa vaikuttaa näiden syiden eliminoinnin kautta ainakin opiskelijoihin ja kasvattaa liikkuvuutta. Kansainvälistyminen vaikuttaa ainakin puheissa olevan sen verran tärkeä teema koko yhteiskunnan kannalta, että kenties myös yhteiskuntaan vaikuttaminen olisi olennaista. Eri asia luonnollisesti on, auttaisiko näiden syiden tunnistaminen ratkaisemaan ainuttakaan liikkuvuuteen liittyvää yhteiskunnallista ongelmaa.

Toisaalta voidaan ensinnäkin problematisoida opiskelijaliikkuvuuden määrällisen mittaamisen olennaisuus. Opiskelijaliikkuvuudesta puhuttaessa tulisikin keskittyä henkiseen liikkuvuuteen ja siihen, että toteutuneiden vaihtojaksojen määrällä ei olisi väliä vaan vaihtojaksojen sisällöt olisivat mielekkäitä sekä yksilön että työelämän ja laajemmin jopa yhteiskunnan kannalta. Toiseksi voidaan aina kyseenalaistaa, josko kaikkien korkeakouluopiskelijoiden edes tulisi lähteä vaihto-opiskelemaan tai pitäisikö heitä siihen erityisesti ohjata. Mikäli asiaa ajatellaan pääoman kasvattamisen kannalta, voidaankin pohtia mitä tapahtuisi, jos kansainvälistyminen kokisi vaihtojaksojen määrän noustessa korkeakoulutuksen tapaisen inflaation. Silloin vaihto-opiskelu ei olisikaan enää työmarkkinoilla kilpailussa yksilöitä erottava erikoinen kvalifikaatio. Yhteiskunnan näkökulmasta täten kenties saavutettaisiin kansainvälistymispuheen tavoitteita, tai ainakin olisi yritetty saavuttaa. Yksilön näkökulmasta tarvittaisiinkin uusi kvalifikaatio, jolla erottautua muusta ikäluokasta töitä hakiessa. Kenties tässä tapauksessa jokin muu yhteiskunnan kilpailukyvyn kasvattamiseen tarkoitettu teema saisi vastaavanlaista huomiota kuin kansainvälistyminen. Jos kansainvälistymistä kuitenkin pidetään tärkeänä, on oleellista kehitellä korvaavia menetelmiä kansainvälistyä myös kotimaassa opiskellen. Hyvä esimerkki tällaisesta korvaavasta kansainvälistymisestä on sisällytetty esittelemääni Tampereen yliopiston kansainvälistymiskokonaisuuteen. Mielenkiintoinen kysymys toki yksilön kannalta on, josko kansainvälistymiskokonaisuus ilman liikkuvuusjaksoa koetaan yhtä arvostettavana ja erottavana saavutuksena kuin perinteisempi liikkuvuusjakso.

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisia menetelmiä käyttävää tutkimusta on tapana perustella henkilökohtaisena oppimisprosessina, jolle on ominaista uusien käsitteiden ja jäsennysten tuottaminen. Tämä tuottaminen on luonteeltaan luovaa keksimistä, jota ei voida selostaa avoimesti tai arvioida yleispätevillä kriteereillä. Universaalien arviointiperusteiden puuttuminen ei kuitenkaan lisää tutkimuksen uskottavuutta. (Raunio 1999, 325.) Laadullista tutkimustakin on kuitenkin mahdollista arvioida jonkinlaisin luotettavuuden kriteerein, kunhan tiedostaa kriteerien vaihtuvan tutkimuksen luonteen myötä. Arvioinkin tämän tutkimuksen luotettavuutta aiemmin esitellyillä kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteereillä sekä fenomenologisen tutkimuksen spesifeillä kriteereillä. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida seuraavista näkökulmista: tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaaminen, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus, tutkijan subjektiivisuus, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö sekä tutkijan vastuullisuus.

Tutkimusprosessin johdonmukaisuudessa arvioidaan useita tekijöitä, mutta erityisesti tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus lisää tutkimuksen ontologista relevanttiutta (Perttula 1995, 68). Aluksi ajattelin, että omaksumani ihmiskäsitys sopisi yhteen fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän kanssa. Tavoitteenani olikin rakentaa yleinen merkitysverkosto: huolimatta ihmiskäsityksen ajatuksesta jokaisen ihmisen tilanteen ainutkertaisuudesta, tein tietoisesti päätöksen etsiä tutkittavien ainutkertaisten koettujen maailmojen sisällöistä yhteisiä merkityksiä perustellen tällä menetelmän ja ihmiskäsityksen yhteensopivuuden. Tavoitteena ei ole yleinen kokemus ilmiöstä vaan jonkinlainen verkosto tutkittaville yhteisistä kokemuksista. Erääksi tärkeäksi tutkittaville yhteiseksi tilanteen rakennetekijäksi ajattelin yliopisto-opiskelijana olemisen ja vaihtoon lähtemisen tilanteen. Kuitenkin erityisesti analyysin toisessa vaiheessa aloin kyseenalaistaa metodin ja ihmiskäsityksen sopivuus. Ajatus ihmiskäsitykseni tilanteellisuuden ainutkertaisuudesta ja ihmisen kokemuksen väistämättömästä yksilöllisyydestä ei enää sopinut tapaan, jolla toisessa vaiheessa yleistettiin yksilöiden kokemuksia. Myös Perttula on yrittänyt muotoilla uudelleen metodia paremmin holistiseen ihmiskäsitykseen sopivaksi (kts. Perttula 2000). Samalla uskon kuitenkin, että jokaisen vaiheessa yksi kirjoitetun yksilökohtaisen merkitysverkoston käsittely erikseen ei olisi tuottanut haluamaani merkitysverkostoa ilmiöstä johtuen hyvin pitkälti aineistoni luonteesta. Yksittäisissä matkakertomuksissa ei yksinkertaisesti olisi ollut riittävästi tutkimuskysymysten kannalta olennaisia merkityksiä. Näin ollen pysyin metodin alkuperäisessä muodossa ja yritin pitää mielessä yrittäväni etsiä mahdollisesti yhteisiä kokemuksia yksilöiden elämismaailmoista.

Olen pyrkinyt kuvaamaan erityisesti tutkimusaineiston analyysin kulkua yksityiskohtaisesti ja tarpeen tullen esittänyt analyysin tueksi lainauksia aineistosta ja tavastani analysoida aineistoa. Tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etenemisen kuvaaminen on sivumäärällisesti laaja osuus tämän tutkielman sivumäärästä, mutta perustelen analyysin kuvaamisen laajuuden lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Näin ollen en edes harkinnut analyysin kuvaamisen tiivistämistä. Kolmanneksi kokemuksen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu aineistolähtöisyyteen (Perttula 1995, 102). Tämä on näyttäytynyt omassa prosessissani hyvin selkeästi erityisesti siitä näkökulmasta, että olen useampaan kertaan analyysivaiheessa pohtinut, josko olen analysoimassa ollenkaan sitä, mitä tutkimuskysymykseni vaatisivat. Näihin hetkiin liittyy jopa satunnaista epätoivoa. Jälkikäteen reflektoituna voi kuitenkin todeta tämän johtuvan siitä, että analyysiprosessi on edennyt hyvin aineistolähtöisesti. Vaikka tämä on oma tuntemukseni aiheesta, epäilen syvästi näiden tuntemusten näkymistä tutkimusraportissa asti.

Luotettava kokemuksen tutkimus on kontekstisidonnaista, juuri tiettyihin tutkittaviin liittyvää paikallistutkimusta. Olen tuonut esille useaan otteeseen analyysin tarkoitukseksi tutkittavien mahdollisten yhteisten merkitysten etsimisen tutkittavan ilmiön kannalta. Vaikka tutkimukseni tulokset ovatkin melko samansuuntaisia verrattuna muihin vastaavasta aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, tulee kuitenkin muistaa, että tutkimustulokseni ovat hyvin vahvasti sidoksissa tutkittaviin sekä heidän elämäntilanteeseensa. Samansuuntaisuus antaa kuitenkin olettaa, että samantyyppisiä merkityksiä sisältävä merkitysverkosto saattaisi olla muodostettavissa myös muusta aineistosta, jossa tilanteen tärkeimmät rakennetekijät pysyisivät samana. Yksilökohtaisuuden säilyttämisen ajatuksen kanssa kamppailin analyysin toisessa vaiheessa ja koenkin, että tapani toteuttaa analyysi on saattanut tältä kannalta katsottuna heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusmenetelmien kannalta pohdittuna tutkimukseni luotettavuus olisi tosin voinut vahvistua esimerkiksi keräämällä ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen toisenlainen aineisto, jossa olisi keskitytty nimenomaan syiden kuvauksiin. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista aikataulullisista syistä. Samoin tutkijayhteistyö oli täysin poissuljettu ajatus käytännöllisistä syistä. Sinänsä uskon sen saattavan parantaa tutkimuksen luotettavuutta erityisesti, mikäli käydään runsaasti keskusteluja merkityksen sisältävien yksikköjen muunteluvaiheen yhteydessä. On kuitenkin eri asia, miten tällainen olisi toteutettavissa järkevän aikataulun puitteissa.

Olen tuonut esille oman tajunnallisen luonteeni tutkimusraportin eri vaiheissa, mutta kenties hieman pinnallisesti ja viitaten siihen lähinnä tosiasiana. Erityisesti analyysivaiheessa olen yrittänyt tuoda esille kohtia, joissa oma tajunnallisuuteni on vaikuttanut tavalla tai toisella. Konkreettisesti tällaisiksi viittauksiksi voisi nimetä esimerkiksi huomioni siitä, missä vaiheessa on ollut vaikeampaa sulkeistaa ennakkokäsityksiään ja suhtautua analyysiprosessiin luonnollisella asenteella. Viimeinen arvioinnin kriteeri, tutkijan vastuullisuus, on taas näyttäytynyt tutkimuksessani pyrkimyksenä systemaattisuuteen ja tarkkuuteen. Erityisesti tulkinnoissani olen yrittänyt olla varovainen ylitulkinnan välttämiseksi. Merkityksen sisältäviä yksiköitä muunnelleessa tämä on näkynyt edelliseen vaiheeseen palaamisella: jos olen tietyssä vaiheessa huomannut edellisen vaiheen muunnoksissa olevan hiemankin epäselvyyttä tai paranneltavaa, olen palannut edelliseen vaiheeseen ja tehnyt asiaan kuuluvia muutoksia. Voisi jopa sanoa, että koko analyysi on edennyt vaivalloisesti yrityksen ja erehdyksen kautta.

Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden spesifit kriteerit liittyvät tutkijan luonnollisen asenteen säilyttämiseen ennakkokäsityksien reflektoinnin ja sulkeistamisen jälkeen sekä

merkityksen sisältävien yksikköjen mielikuvatasolla muuntelemiseen kurinalaisesti ja systemaattisesti (Perttula 1995, 105). Tässä tutkimusprosessissa nuo kaksi seikkaa ovat kulkeneet jopa käsi kädessä: tiivis keskittymiseni aineistoon pelkästään edessäni olevana tekstinä johti välillä yllättäviin tilanteisiin, joissa havahduin huomaamaan yhtä tai toista vaihto-opiskelun kokemuksesta ja vertaamaan sitä esimerkiksi omiin kokemuksiini aiheesta. Nämä havahtumisen hetket auttoivat huomaamaan, miten tiiviisti on mahdollista keskittyä pelkästään tekstimassaan ja sen kanssa vuoropuhelamiseen. Fenomenologisen tutkimuksen tavoite on toisen ihmisen konstruktion ja tutkijan siitä tekemän rekonstruktion yhtenäisyys huolimatta siitä, ettei ilmiötä ole mahdollista saavuttaa puhtaana (Perttula 1995, 104–105). En koe mahdollisena arvioida objektiivisesti analyysini tulosten identtisyttä tutkittavien konstruktion verrattuna vaikka periaatteessa voisin kuulua myös tutkittavaan ryhmään oman vaihtokokemukseni perusteella. Vaikka ajateltaisiin, että tutkijalla olisi mahdollisuus nähdä ilmiö sellaisenaan, olisi silti perusteltavissa, että omat henkilökohtaiset kokemukseni vaihto-opiskelusta ja vaihtojaksolle lähtemisen syistä sotkeutuisivat ilmiön puhtaana näkemiseen. Merkityksillä operoivan tajunnan ja maailmasuhteen lisäksi omaan suhtautumiseeni aihetta kohtaan vaikuttavat omat läheiset kokemukseni tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta vähentää, mikäli ei pyritä kuvaamaan alkuperäistä kokemusta, muutetaan ilmiö alkuperäisestä poikkeavaan muotoon tai tietoisesti jäsennetään kokemusta erityistieteellisten teorioiden ja käsitejärjestelmien valossa (Perttula 1995, 105). Analyysia toteuttaessa en pyrkinyt muuttamaan sanallisia kuvauksia numeroiksi, vaan käsittelin tekstiä tekstinä. Tarkoitukseni oli pitää omat ennakkokäsitykseni ja kokemukseni sulkeistettuna analyysiprosessista. Tämä onnistui jollakin tasolla: suurta tekstimassaa käsitellessä olisin kokenut jopa vaikeaksi keskittyä lisäksi vielä teoriaan ja tietoisesti hakea jonkin teorian tai käsitejärjestelmän olemassaoloa aineistosta. Lisäksi uskon, että tässä teorian ulkoistamisprosessissa auttoi aikataulutukseni: kirjoitin tutkielman teoreettisen osuuden jo hyvissä ajoin ennen analyysiin ryhtymistä. Päätin myös, että en lue ja korjaa teoreettista osuutta ennen kuin olen saanut analyysini loppuun. Siitä ei toki ole takeita, miten aiemmin luettu materiaali on jäänyt mieleen ja vaikuttanut analyysiin, mutta ainakaan en ole tietoisesti aktivoinut tätä osuutta analyysivaiheessa.

Muutama muu seikka on voinut heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Ensinnäkin, fenomenologian sanotaan yleistyneen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, vaikka sitä pidetään vaikeana tutkimuksellisenä lähestymistapana ainakin aloitteleville tutkijoille (Judén-Tupakka 2007, 62–63). Tässä yhteydessä ei tarkemmin eritellä sitä, mikä fenomenologisen otteen käyttämisessä on erityisen

vaikeaa, mutta arvelen sen johtuvan laajasta teoreettisesta taustasta: ennen analyysin aloittamista tulisi käydä läpi laajasti teoriakirjallisuutta. Jossain määrin tällaisen otteen käyttäminen olikin raskasta, sillä en halunnut soveltaa valitsemaani metodologia vain päämäärättömästi ja metodin taustalla olevia sitoumuksia pohtimatta.

Toiseksi, matkakertomukset tutkimusaineistona osoittautuvat juuri niin haastaviksi kuin etukäteen kuvittelinkin. Matkakertomusten käyttäminen aineistona sopii toki fenomenologisen psykologian periaatteisiin: tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esille (Perttula 1995, 65). Ongelmana kuitenkin oli, että valmiin aineiston käyttäminen tarkoittaa, että ei ole laisinkaan mahdollisuuksia vaikuttaa aineistoon. Tutkimuskysymyksiä kannalta matkakertomuksissa esitettiin myös paljon tutkimuskysymyksille epäolennaista tietoa esimerkiksi vaihto-opiskeluun liittyvien arkisten käytäntöjen näkökulmasta. Tämä tietenkin aiheutti sen, että käsiteltävä oleva aineisto oli hyvin laaja alkuvaiheessa mutta supistui merkittävästi loppua kohden: en kuitenkaan kyennyt perustelemaan itselleni, että rajaisin heti pois kappaleita matkakertomuksista. Pois jätetyt kappaleet olisivat saattaneet sisältää olennaisia syihin liittyviä merkityksiä, joita ei vain olisi alkuun huomannut. Vaikka 87 % matkakertomuksista julkaistaan yliopiston verkkosivuilla, on kuitenkin aihetta kyseenalaistaa myös niiden julkaisematta jäävien matkakertomuksien sisältöä – poikkeaisivatko ne kovasti julkaistuista matkakertomuksista? Kyseenalaistettaisiinko niissä vaihto-opiskelun positiivisuutta ja tulisiko vaihto-opiskelun kokemuksista puhumiseen myös negatiivisia vivahteita näitä julkaisemattomia matkakertomuksia tarkasteltaessa? Vaihto-opiskeluun kun liittyy lähes aina positiivissävytteinen puhe. Jos oma vaihtokokemus ei olekaan positiivinen yleisen diskurssin vastaisesti, tuntuuko paremmalta vaihtoehdolta jättää matkakertomus julkaisematta kuin antaa sille julkaisulupa?

7.2 Tutkimuksen eettisyydestä

Eskola ja Suoranta (1998, 52) katsovat tutkimuksen teon eettisiin kysymyksiin kuuluvan tuhannet isot ja pienet kysymykset, joihin ei voi olla kattavaa sääntökirjaa. Heidän mukaansa on todennäköistä, että tutkija tekee eettisesti asiallista tutkimusta jos hän tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan. Eettisesti kestävä tutkimus edellyttää, että tutkimuksenteossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym. 2009, 23). Hyvä tieteellinen käytäntö sisältää tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamisen: tutkimustyön, tulosten tallentamisen ja esittämisen sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnin tulisi olla rehellistä, huolellista ja tarkkaa. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulisi olla tieteellisen tutkimuksen kriteerien

mukaisia ja eettisesti kestäviä. Toisten tutkijoiden saavutusten huomioiminen merkitsee töiden arvon kunnioittamista omassa tutkimuksessa. Lisäksi tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tulisi olla yksityiskohtaista. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012, 6.) Esimerkiksi eettisesti kestävä viittaustekniikan ja tämän myötä muiden tutkijoiden töiden arvokkuuden tunnustamisen nyt luulisi olevan itsestäänselvyys: mikäli on ollut pienintäkään ajatusta siitä, että olen lainannut ajatusta jostakin muualta, olen tämän asian viittauksella ilmaissut.

Tutkimuksen kulkua raportoidessa olen yrittänyt pyrkiä huolellisuuteen ja yksityiskohtaisuuteen. Erityisen tärkeäksi koin tämän analyysin kohdalla: laadullishenkisen tutkimuksen ollessa kyseessä on kuitenkin useita tapoja analysoida samaa aineistoa. Siinä kohdassa, jossa mahdollista, olen myös esittänyt aineistositaatteja osana työskentelyni etenemistä. Käyttämäni tutkimusmenetelmän takia tämä olisi kannattanut tehdä vielä yksityiskohtaisemmin. Tutkimusraportti olisi kuitenkin venynyt liian laajaksi pro gradu -tutkielmalle. Tästä syystä olenkin aineistositaatteja valitessani pyrkinyt niiden olennaisuuteen tutkimusaineistoa edustavasta näkökulmasta enemmän kuin koko aineiston käsittävään kattavuuteen.

Matkakertomuksien käyttämistä aineistona voisi pitää problemaattisena tämän tutkimuksen toteuttamisen kohdalla. Tutkimuksen lähtökohtana tulisi olla ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen antamalla ihmisille mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Matkakertomuksen kirjoittajille ei ole tällaista mahdollisuutta annettu, mutta heille on annettu matkakertomuksen lähettämismahdollisuus päättää, saako kirjoitetun matkakertomuksen julkaista yliopiston nettisivuilla. Olenkin perustellut matkakertomuksien käyttämisen aineistoa ja kohderyhmää kuvatessani: matkakertomukset ovat vapaasti nähtävissä yliopiston verkkosivuilla eikä niiden näkemiseen vaadita opiskelua tai työntekoa Tampereen yliopistossa saati minkäänlaista rekisteröintiä. Matkakertomusten näkyvyydelle ei ole siis yliopiston puolelta asetettu rajoituksia. Toisaalta uskon, että suuri osa matkakertomusten kirjoittajista eli vaihdossa olleista opiskelijoista on itsekin tutustunut matkakertomustietokantaan ja näin ollen tietää sen avoimen luonteen. Tämä tieto on ollut olennainen siinä vaiheessa, kun opiskelija on päättänyt antaa julkaista oman matkakertomuksensa vaihtojakson jälkeen. Aineistonani ollut matkakertomusten otos sisältää sekä matkakertomuksia, joiden yhteydessä on julkaistu kirjoittajan nimi, sekä matkakertomuksia, joiden yhteydessä ei ole julkaistu nimeä. Olenkin pitänyt huolen siitä, että en ole analyysivaihetta kuvatessani esittänyt sitaatteja niistä matkakertomuksista, joiden yhteydessä yliopiston verkkosivuilla on kirjoittajan nimi. Näin ollen matkakertomusten kirjoittajien anonymiteetti säilyy.

LÄHTEET

Achterberg, C. 2002. *Providing a global perspective*. About Campus 6 (6), 17–22.

Ahola, S. & Mesikämnen, J. 2003. *Bolognan prosessin juurilla – Eurooppalaisen ulottuvuuden monet lonkerot*. Teoksessa Aittola, H. (toim.) EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–68.

Aittola T. 1996. *Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Yliopistoyhteisöön sisältyvien oppimisprosessien tarkastelua*. Teoksessa Aittola, T., Alanen, L. & Rantamaa, P. (toim.) Minkä ikäinen olettekaan, rouva? Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. U.S.A.: Routledge and Kegan Paul.

Choudaha, R. & De Wit, H. 2014. *Challenges and opportunities for global student mobility in the future: a comparative and critical analysis*. Teoksessa Streitwieser, B. (toim.) Internationalisation of higher education and global mobility. Oxford studies in comparative education, Vol 23 No 2. Didcot: Symposium Books, 19–34.

van Damme, D. 2002. *Outlooks for the international higher education community in constructing the global knowledge society*. First global forum on international quality assurance. Accreditation and the recognition of qualifications in higher education. UNESCO, Paris 17-18 October 2002. 39–53. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001314/131402e.pdf>. (Luettu 31.10.2014.)

Deardorff, D. 2014. *Why engage in mobility? Key issues within global mobility: the big picture*. Teoksessa Streitwieser, B. (toim.) -Internationalisation of higher education and global mobility. Oxford studies in comparative education, Vol 23 No 2. Didcot: Symposium Books, 35–42.

Eco, U. 1990. *Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään*. Suom. P. Mänttari. 2. painos. Tampere: Vastapaino. Italiankielinen alkuteos 1977.

Eloranta, P. 1996. *Kehitysjoukkolaisten sopeutumisprosessista Mosambikiin*. Teoksessa Hovi, H. & Tarkka, L. (toim.) *Uskontotiede – folkloristiikka*. Kirjoituksia opinnäytteistä. Etiäinen 3. Turun yliopisto. Kulttuurien tutkimuksen laitos, 25–41.

Erikson, E.H. 1963. *Childhood and society*. 2. painos. New York: Norton.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

European Commission. 2010. *Focus on higher education in Europe 2010. The impact of the Bologna process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission. 2014. *The Erasmus impact study. Effects of mobility on the skills and employability of student and the internationalization of higher education institutions*.
http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf. (Luettu 30.1.2015.)

Garam, I. 2000. *Kansainvälisyyttä käytännössä: suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Garam, I. 2005. *Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus ja työelämä. Työnantajien näkemyksiä ulkomailla opiskelun ja harjoittelun merkityksestä*. CIMO Occasional Paper 1/2005.
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15451_opiskelijoiden_liikkuvuus_tyolama.pdf. (Luettu 30.10.2014)

Garam, I. 2012. *Faktaa 1A/2012: Kansainvälisyys osana korkeakouluopintoja*.
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/24635_Faktaa_1A_2012.pdf. (Luettu 30.10.2014)

Garam, I. 2014. *Tietoa ja tilastoja -raportit 2/2014: Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2013*.
http://www.cimo.fi/palvelut/julkaisut/selvitykset/tietoa_ja_tilastoja_-raportti_2_2014. (Luettu 7.10.2014.)

Giorgi, A. 1985. *Sketch of a psychological phenomenological method*. Teoksessa Amedeo, G. (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University. 8–22.

Hall, S. 1992. *The question of cultural identity*. Teoksessa Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (toim.) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press. 273–316.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Havighurst, R.J. 1972. *Developmental task and education*. New York: David McKay.

Havighurst, R.J. 1980. *More thoughts on developmental task*. *Personnel and Guidance Journal* 58, 330–335.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15–17. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012.

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 29.1.2015.)

Issula, S. 2012. *”Tapahtuipa kerran kaukaisessa maassa...” – narratiivinen tutkimus vaihdosta palanneiden matkakertomuksista*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Judén-Tupakka, S. 2000. *Daya naisten maailman välittäjänä: kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkätilöitä koskeva tutkimus*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 165. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Judén-Tupakka, S. 2007. *Askelia fenomenologiseen analyysiin*. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press. 62–90.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Kansainvälistymiskokonaisuus. 2014. Tampereen yliopisto.

http://www.uta.fi/opiskelu/opiskelu_ulkomailla/kansainvalistymiskokonaisuus/index.html. (Luettu 14.10.2014.)

Kansainvälistymisstrategia. 2011. Tampereen yliopisto.

http://www.uta.fi/esittely/yliopiston_esittely/yhteisty/index/Kansainv%C3%A4listymisohjelma%20210611.pdf. (Luettu 14.10.2014.)

Kansaneläkelaitos. 2013. *Kelan tilastollinen vuosikirja*. http://www.kela.fi/tilastojulkaisut_kelan-tilastollinen-vuosikirja. (Luettu 26.1.2015.)

Knight, J. 2002. *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. London: The Observatory on borderless higher education.

http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf. (Luettu 25.10.2014)

Knight, J. 2004. *Internationalization re-molded: definition, approaches, and rationales*. Journal of Studies in International Education, Vol 8 (1), 5–31.

Kokkonen, K. 1998. *Johdanto*. Teoksessa Alaluusja, E. & Mäkinen, M. (toim.) Risteyksiä – Lapin yliopiston opiskelijoiden kokemuksia ulkomailta. Rovaniemi: Lapin yliopisto Kansainväliset asiat. 10–13.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2010. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.

Latomaa, T. 2005. *Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiiivisena tieteenä*. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.

Liljander, J-P. 2004. *Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004: 10*. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_194_tr10.pdf?lang=fi. (Luettu 30.1.2015.)

Ollikainen, A. 1996. *Korkeakoulujen kilpajuoksu kansainvälisyyteen*. Tiedepolitiikka 3, 31–35.

Ollikainen, A. & Honkanen, P. 1996. *Kosmopoliittien kilpakenttä. Näkökulmia korkeakoulutuksen kansainvälisyyteen*. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 35.

Opetusministeriö. 2009. *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21*.

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Korkeakoulujen_kansainvalistymisstrategia_2009_2015.html?lang=fi&extra_locale=fi. (Luettu 7.10.2014.)

Penninkilampi, V. 2001. *Kansainvälistykö Oulun yliopisto vai kansainvälistetäänkö sitä? – Tiedeyhteisön mielikuvat ja myytit*. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalvelut. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A nro 20.

Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 2000. *Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua*. Kasvatus 31 (5), 428–442.

Perttula, J. 2005. *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa Perttula, J. & Lomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 115–162.

Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moneus*. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

Rauhala, L. 1992. *Henkinen ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.

Riitaoja, A-L. 2007. *Opettajien kansainvälinen liikkuvuus. Hyöty ja vaikutukset peruskouluissa ja lukioissa sekä ammatillisissa ja korkea-asteen oppilaitoksissa*. Occasional Paper 1/2007.

Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.

Robertson, R. 1992. *Globalization. Social theory and global culture*. London: Sage Publications.

- Sallinen, A. 2003. *Yliopistot, kansainvälisyys ja globalisaatio: muutospaineita ja mahdollisuuksia*. Teoksessa Aittola, Helena (toim.) EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 5–22.
- Satulehto, M. 1992. *Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. XXXIII.
- Smelser, N.J. 1985. *The personal global experience*. Teoksessa Allaway, W. & Shorrock, H. (toim.) Dimensions of international higher education. The University of California Symposium on Education Abroad. Boulder & London: Westview Press.
- Sowa, P. A. 2002 *How valuable are student exchange programs?* New Directions for Higher Education 2002 (117), 63–70. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/he.49/abstract>. (Luettu 29.10.2014.)
- Streitwieser, B. 2014. *Internationalisation of higher education and global mobility*. Teoksessa Streitwieser, B. (toim.) Internationalisation of higher education and global mobility. Oxford studies in comparative education, Vol 23 No 2. Didcot: Symposium Books, 11–18.
- Taajamo, M. 1999. *Ulkomailla opiskelu – kulttuurinen kehitystehtävä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 9.
- Taajamo, M. 2003. *Kansainvälisyys – korkeakoulutuksen laadun osa-alue*. Teoksessa Knubb-Manninen, G. (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 77–88.
- Taajamo, M. 2005. *Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Teichler, U. 2003. *Internationalisation of higher education in Europe*. Teoksessa Aittola, Helena (toim.) EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–52.
- van der Welde, M. 1997. *Missing links. The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general*. Teoksessa Källemark, T. & van der Welde, M. (toim.) National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe.

Stockholm: Högskoleverket studies. 1997:8.

<http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800082193>. (Luettu 31.10.2014.)

Väyrynen, R. 1998. *Globalisaatio – uhka vai mahdollisuus?* Helsinki: Sitra.

Wächter, B. 2014. *Recent trends in student mobility in Europe*. Teoksessa Streitwieser, B. (toim.) - Internationalisation of higher education and global mobility. Oxford studies in comparative education, Vol 23 No 2. Didcot: Symposium Books, 87–98.

LIITTEET

Liite 1: Ohje matkakertomuksen kirjoittamiseen

Matka-apurahan saajan tulee laatia matkakertomus, jossa kuvaillaan ja arvioidaan opiskelua ulkomaisessa yliopistossa tai harjoittelua ulkomailla.

Kertomus tulee jättää NettiOpsussa. Kirjoita kertomuksesi ensin tekstinkäsittelyohjelmalla ja kopioi se sitten NettiOpsuun. Kirjaututtuasi NettiOpsuun peruspalvelutunnuksella valitse vasemmasta palkista linkki Vaihdot, välilehti Ulkomailla opiskelu ja harjoittelu ja sitten Matkakertomus -> Luo. Mikäli vaihto- tai harjoittelujaksosi puuttuu NettiOpsusta, lisää vaihtojaksosi ensin välilehdellä Ilmoita vaihto.

Jos matkakertomuksen jätössä on ongelmia, syynä saattaa olla NettiOpsuun tallennetut vaihdon päivämäärät. Matkakertomusta ei voi jättää ennen NettiOpsussa ilmoitettua vaihdon päättymispäivämäärää. Mikäli vaihtosi kesto on muuttunut, ilmoita siitä aktuaarinkansliaan. Muutoksen käsittely vie muutaman päivän. Tämän jälkeen pääset jättämään matkakertomuksesi.

Erasmus-harjoittelijavaihdossa olleille on oma ohjeensa raportin kirjoittamisesta (pdf)

Matkakertomuksen pituus vaihtelee yksilöllisesti, sen tulisi kuitenkin olla vähintään kahden sivun mittainen. Seuraavat ohjeet eivät ole sitovia, mutta ne on hyvä lukea läpi ennen kirjoittamista. Kukin kertomus on luonnollisesti jokaisen henkilökohtainen näkemys ulkomaan vaihdostaan. Matkakertomukset ovat erityisen arvokkaita vaihtoa suunnitteleville opiskelijoille, mikä kannattaa ottaa huomioon matkakertomusta kirjoittaessa.

Alkuun: oma nimi, vaihdon ajankohta, vaihtoyliopisto ja -maa, vaihto-ohjelma (esim. ERASMUS, kahdenvälinen vaihto tai itsenäisesti hankittu)

Etukäteisjärjestelyt Suomessa: Hakuprosessi: Oliko erityisiä ongelmia oman tai kohdemaan yliopiston kanssa, esim. informaation kulun tai aikataulujen kanssa; saiko tarpeeksi informaatiota kohdeyliopiston kurssitarjonnasta ennen lähtöä (mitä tietolähteitä käytit); otitko erillistä matkavakuutusta? Muuta mainitsemisen arvoista vakuutuksiin liittyen? Onnistuiko kaikkien vaadittavien dokumenttien saanti ajallaan ja ongelmitta?

Osallistuitko erilliselle kielikurssille Tampereen yliopistossa ennen lähtöäsi? Oliko kurssi mielestäsi hyödyllinen? Entä osallistuitko muiden tahojen organisoimille kielikursseille?

Kohdemaahan saapuminen: Oliko kohdeyliopistossa tuutoritoimintaa tai muuta vastaavaa tukitoimintaa ulkomaalaisille opiskelijoille? Osallistuitko intensiivikielikurssille? Oliko kurssi mielestäsi hyödyllinen?

Asuminen: Oliko asunto valmiina saavuttuasi paikalle? Vuokrataso? Onko sinulla suosituksia asunnon hankinnassa tai muita neuvoja asumisen suhteen?

Opiskelu: Opiskeluaineesi ulkomailla? Vastasiko opetuksen/opiskelun taso ja laatu odotuksiasi? Opetusmenetelmät yliopistossa (luento, seminaari, tuutorointi), suoritustavat (luento, esseiden kirjoitus, suulliset tentit, kirjatentit)? Oppimateriaalien saatavuus ja tietotekniset palvelut? Oliko opiskelu enemmän koulumaista vai itsenäistä työskentelyä? Mitä kieltä käytit opinnoissasi? Pärjäsitkö mielestäsi hyvin kielitaidollasi?

Muuta mainitsemisen arvoista: Vapaa-aika ja harrastusmahdollisuudet, sää, elinkustannukset, opintoihin liittyvät kulut (kurssikirjat, nettiyhteys jne.), ruoka, kohtaamasi byrokratia ilmoittautumisen tms. yhteydessä, matkustelu kohdemaassa jne.

Paluu Tampereelle: Mikäli olet saanut jo opintorekisteriotteesi vaihtoyliopistostasi, kertoisitko onnistuiko ulkomaanopintojen hyväksilukeminen osaksi tutkintoasi Tampereen yliopistossa ongelmitta?

Merkityksellisyys: Koitko vaihtosi merkitykselliseksi tulevaisuuden ja työelämän kannalta? Mitä kansainvälistymiskokonaisuuteen sisältyvää osaamista sinulle kertyi vaihdon aikana?

Kritiikkiä ja/tai kiitoksia vaihtovuodesta?

Tallentaessasi matkakertomusta voit päättää, sallitko sen julkaisemisen verkossa. Toivomme, että annat matkakertomuksellesi julkaisuluvan ja autat näin osaltasi seuraavia vaihtoon lähteviä opiskelijoita.

Lähde: Tampereen yliopiston verkkosivut

<http://www.uta.fi/opiskelu/opiskelu_ulkomailla/matkakertomukset/matkakertomuksen_ohjeet.html>

Liite 2: Etukäteisoletukseni vaihto-opiskelujuksolle lähtemisen syistä

Etukäteen uskon, että matkakertomukset antavat julkaista vain opiskelijat, joille vaihto on ollut mieluisa kokemus. Minulla ei ole mitään mahdollisuuksia tietää, millaisia julkaisemattomat matkakertomukset ovat vaikka lukumäärästä tietoa onkin. Voidaankin spekuloida, että mikäli kaikki julkaistut kertomukset ovat positiivisia, niin missä ne negatiiviset kokemukset on. Luulisi, että niitäkin on. Vai liittyvätkö vaihto-opiskelun negatiiviset kokemukset enemmänkin käytännön asioihin ja pieniin osatekijöihin, ja vaihto-opiskelu itsessään koetaan kuitenkin positiiviseksi kokemukseksi?

Uskon, että vaihtoon lähtevä opiskelijoita on kahdenlaisia. Toiset ovat pohtineet vaihtoon lähtemistä etukäteen kauan ja suunnitelleet sen, toiset sitten taas tekevät sen ikään kuin hetken mielihohteesta. En usko, että monet perustelevat kurssitarjonnalla vaihtoon lähtemistä, vaan enemmänkin halulla esimerkiksi olla aina asunut maassa x. Ja toisaalta väliuodella ehkä? Kielen parantaminen? Viimeinen mahdollisuus lähteä? Saattaa joukossa olla muutama asiaa tulevan työnhakemisen kautta kannalta perusteleva. Ehkä myös pakeneminen arjesta Tampereella syystä tai toisestakin, joko henkilökohtaisesta tai opiskeluihin liittyvästä esim. jumi opintojen etenemisessä.

Matkakertomuksien kautta välittyvät syyt lähteä vaihtoon: paras kokemus ikinä, nimenomaan elämykselliseltä kannalta. Kenties työelämässä saatava hyöty myös. En usko, että moni yrittää motivoida opintojen sisällön kautta toisia lähtemään. Liittyy nimenomaan siihen, että opiskelu ei keskeistä ja kurssien takia ei lähdetä vaihtoon, vaan kokeilunhalu, halu kasvaa, mahdollisesti jopa työelämässä saatava etu. Sisäiset motivaatiotekijät ehkäpä korostuvat ulkoisten kustannuksella.

Tässä vaiheessa huomasin valitettavasti, että aloin vaistomaisesti tehdä ennako-oletuksistani miellekarttaa, joka järjestäisi kaikki etukäteen oletamani asiat koherentiksi kokonaisuudeksi.

Liite 3: Tutkijan kielelle käännettyjen, merkityksen sisältävien yksikköjen (muunnosten) lukumäärä matkakertomuksissa sekä sisältöalueisiin sijoitettuna

Matkakerto- muksen nro	Muunnosten lukumäärä	Kuinka moneen sisältöalueeseen muunnokset viittaavat
1	34	4
2	31	4
3	16	4
4	12	3
5	16	4
6	8	4
7	14	4
8	14	4
9	15	4
10	14	4
11	14	4
12	18	4
13	20	4
14	13	4
15	12	3
16	13	3
17	23	4
18	19	4
19	18	4
20	15	3
21	13	4
22	17	3
23	10	4
24	16	4
25	32	4
26	9	3
27	16	4
28	18	3
29	24	4
30	14	4
31	18	4
32	14	3
33	11	3
34	22	4
35	24	4
36	23	4
37	24	4
38	19	3
39	11	3
40	11	3
Yhteensä	685	

Sisältöalue	Muunnosten lukumäärä	Lähteet *
Elämä ennen vaihtojaksoa	153	40
Ulkomailla opiskelu sekä asuminen	447	40
Elämä vaihdon jälkeen	87	32
Suoraan lukijalle kohdistettavat kokemukset	111	36
Yhteensä	798	

* Lähteillä viitataan niiden matkakertomusten määrään, joiden sisältämiä muunnoksia on ko. sisältöalueeseen sijoitettu.

Liite 4: Tutkijan kielelle käännettyjen, merkityksen sisältävien yksikköjen (merkitysyksikköjen) lukumäärä sisältöalueesta riippumattomissa yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa ja eri sisältöalueisiin sijoitettuna

Yksilökohtaisen merkitysverkoston nro	Merkitysyksikköjen lukumäärä	Kuinka moneen sisältöalueeseen merkitysyksiköt viittaavat	Vaihto-opiskeluun liitettävät käytännön merkitykset	Vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset	Viittauksia sisältö-alueisiin
1	16	2	11	6	17
2	20	2	15	5	20
3	13	2	11	2	13
4	8	2	7	1	8
5	13	2	8	5	13
6	9	2	5	4	9
7	12	2	11	1	12
8	11	2	7	4	11
9	12	2	10	3	13
10	18	2	15	3	18
11	21	2	14	7	21
12	14	2	12	3	15
13	17	2	16	1	17
14	12	1	12	0	12
15	9	1	9	0	9
16	15	2	11	4	15
17	21	2	17	7	24
18	20	2	15	6	21
19	15	2	13	2	15
20	12	1	12	0	12
21	14	2	8	6	14
22	12	2	10	2	12
23	11	2	9	2	11
24	19	2	18	1	19
25	28	2	15	13	28
26	10	2	9	1	10
27	19	2	12	7	19
28	16	2	10	6	16
29	25	2	12	13	25
30	13	2	8	5	13
31	20	2	15	6	21
32	17	2	9	8	17
33	14	2	14	1	15
34	14	2	10	4	14
35	21	2	15	6	21
36	28	2	16	12	28
37	24	2	13	11	24
38	13	2	11	2	13
39	7	2	7	1	8
40	10	2	9	1	10
Yhteensä	623		460	161	633

Sisältöalue	Merkitysyksikköjen lukumäärä	Lähteet *
Vaihto-opiskeluun liitettävät käytännön merkitykset	461	40
Vaihto-opiskelun kokemukseen liitettävät merkitykset	172	37
Yhteensä	633	

* Lähteillä viitataan niiden matkakertomusten määrään, joiden sisältämiä muunnoksia on ko. sisältöalueeseen sijoitettu.

Liite 5: Tässä tutkimuksessa tulkitsematta jääneet spesifit yleiset merkitysverkostot kokonaisuudessaan

3. Vaihtokohteen valinta

3.1. Vaihtokohteen valikoituminen on joko pitkälinen vertailuprosessi tai kohteen valikoituminen arpomalla sattumalta. Erityisesti kulttuuriin ja kieleen liittyvät ennakkoletukset ja käytännön syyt vaikuttavat vaihtokohteen valitsemisessa. Usein pohditaan myös hakukohteen valintaa mukaan lähtevän henkilön mahdollisuuksien pohjalta tai yhdessä kotiyliopiston koordinaattorin kanssa. Pitkälinen vertailuprosessikin voi johtaa tunteeseen valinnan helpoudesta ja luontevuudesta. Sopivan kohteen löytäminen voi johtaa hakuprosessista innostumiseen. (12 merkitysyksikköä)

3.2. Kohdemaan valinta

Kohdemaan valitseminen riippuu usein pääaineesta tai jo osatusta kielestä. Vaihtokohtetta valitessa pohditaan myös matkustamisen helpoutta kohdemaassa, kohdemaan hintatasoa sekä lähdön helpoutta myös perheen kanssa. (7 merkitysyksikköä)

3.3. Kohdekaupungin valinta

Vaihtokohteen valinnassa vaikuttavat kohdekaupunki, sen sijainti ja aiemmin kuullut positiiviset kokemukset tai luetut matkakertomukset kaupungista. Kohdekaupungin valitsemisessa painottuvat historialliset, kulttuuriset ja arkkitehtuuriset perusteet. Halu asua suuressa kaupungissa on eräs syy valita kohdeyliopisto kaupungin perusteella. (6 merkitysyksikköä)

3.4. Kohdeyliopiston valinta

Kohdeyliopiston valinnassa on monta kriteeriä. Kohdeyliopiston voi valita kaupungin mukaan, mukana lähtevän henkilön mahdollisuuksien perusteella tai yliopiston arvostettavuuden perusteella. Usein kohdeyliopiston verkkosivujen kattavuus tai tiedot kurssitarjonnasta voivat vaikuttaa valintaan. Kohdeyliopisto saattaa valikoitua myös sen perusteella, onko sinne täydennyshaussa vielä paikkoja jäljellä ja onko ainoa hakija eli saako valituksi tulemisen jälkeenkin vielä vapaasti päättää lähtee vai ei. (7 merkitysyksikköä)

4. Ennen vaihtoa mietittyneet asiat

4.1. Ennen vaihto-opiskelujaksolle lähtemistä jännittää erityisesti oma kielitaito huolimatta omasta lähtötasosta kielessä. Jännitystä voi lieventää esimerkiksi keskustelu kotiyliopiston koordinaattorin kanssa. Kohdekaupungin konservatiivisuus tai vaihto-opiskelijaelämän

railakkuus saattavat huolettaa. Myös vaihtojakson mittaisen opiskelujakson menettäminen kotimaassa pelottaa. (5 merkitysyksikköä)

5. *Vaihdon jälkeiset tunnelmat*

5.1. Vaihtoajan kuvaileminen

Vaihtojaksoa kuvaillaan miellyttäväksi, onnistuneeksi ja hienoksi elämykseksi. Vaihtovuosi on elämän ikimuistoisin vuosi, kokemus, jota ei halua vaihtaa pois. Vaihtojaksolle lähtemistä kuvaillaan elämän parhaaksi päätökseksi vaikka sitä ei välttämättä etukäteen olisi uskonut. Opintojen menettämistä kotimaassa ei surra vaan ollaan tyytyväisiä ja iloisia uskalluksesta lähteä. Usein koetaan, että vaihtojakson aikana on saavuttanut kaiken haluamansa.

Vaihtovuoteen sisältyy uusia kokemuksia, ystäviä, unohtumattomia muistoja, upeiden paikkojen näkemistä ja paikallisten kieleen ja kulttuuriin tutustumista. Vaihtojakson jälkeen on helppo kulua vaihto-opiskelun hehkuttajien joukkoon ja olla kiitollinen osallistumismahdollisuudesta. (32 merkitysyksikköä)

5.2. Harmittavia asioita

Vaihto aika saattaa olla yllättävän vaikeaa. Koti-ikävä vaivaa ja vaihtojakso on rankka ja väsyttävä koettelemus aivoille. Vaikeat päivät kuitenkin kasvattavat eniten ja on luonnollista, että vaihtojaksoon sisältyy ylä- ja alamäkiä. Joskus harmittamaan jää vaihtoajan pituus: pidemmän vaihtojakson ajatellaan antavan vielä enemmän. Kotiin lähteminen tuntuu raastavalta vaikka kotiin palaaminenkin saattaa olla kivaa. Jos ei ole tutustunut tarpeeksi paikallisiin, saattaa se harmittaa. Toisten vaihto-opiskelijoiden kanssa vietetty aika ei välttämättä kartuta kielitaitoa toisten vaihto-opiskelijoiden kielen tason takia. Jälkikäteen ei välttämättä suositella yliopistoakaan, jos ei ole saanut tarpeeksi opastusta tai kohdekaupunki ei olekaan miellyttänyt. (10 merkitysyksikköä)

5.3. Vaihtovuoden aikana opittua ja koettua

Vaihtojakso antaa runsaasti uusia kokemuksia. Kohdemaassa asuminen on tärkeä kokemus uudesta paikasta, vaikka se ei olisi kaukana kotimaasta maantieteellisesti tai kulttuurisesti. Kotimaan elämästä eroavat asiat, kuten vaikkapa kimppekämpässä asuminen, saattavat osoittautua vaihdon parhaimmaksi ja mielenkiintoisimmaksi kokemukseksi. Eräs vaihto-opiskeluun liittyvä opettavaisin anti on kulttuurien, omien sekä kohdemaan, vertailu. On upeaa, kun huomaa ymmärtävänsä paikallisten kieltä ja pystyvänsä kommunikoimaan heidän kanssaan. Vaihtojakso tarjoaa mahdollisuuden saada vahvistuksen elämän suunnalle ja tiedon siitä, mihin tehtäviin haluaa tulevaisuudessa. (9 merkitysyksikköä)

5.4. Vaihtovuodesta konkreettisesti käteen jääneitä asioita

Kielitaidon koetaan kehittyvän huomasti vaihtojakson aikana. Erityisesti argumentaatiotaito ja rohkeus itsensä ilmaisuun vieraalla kielellä ovat tärkeitä vaihtojaksosta jääviä asioita.

Vaihtojakson aikana oppii, että asiat järjestyvät aina. Vaihtojakson aikana voi myös innostua matkailusta, ja antoisaa onkin eri puolilta maailmaa kotoisin oleviin ihmisiin tutustuminen ja ystävyys-suhteiden solmiminen heidän kanssaan. (9 merkityksikköä)

Liite 6: Ulkomailla opiskelun kulttuurisen kehitystehtävän eri ulottuvuuksien ilmeneminen osamerkitysverkostoissa

	Uudenlaisen kulttuurin ja kontekstin kohtaaminen	Sopeutumisen psyykkinen rasittavuus	Tietoinen suhde omaan oppimiseen	Vieraan kielen haaste	Motivaatiotekijät	Oman identiteetin rakentaminen
Henkilökohtaiset syyt lähteä vaihto-opiskelemaan						
Haaveet ja unelmat					x	x
Hitaasti syttyvä kiinnostus	x				x	x
Kielitaito ja sen parantaminen				x	x	
Ajatus kansainvälistymisestä ja kulttuurivaihdosta	x				x	
Akateemiset yllykkeet					x	
Valmistumisen läheisyys						x
Ulkopuoliset yllykkeet					x	x
Miksi lähteä vaihto-opiskelemaan?						
Vaihtojakso silmiä avaavana kokemuksena		x	x			x
Omasta ja muiden kulttuureista oppiminen	x				x	
Opiskelu aina hyödyllistä ja arvokasta			x		x	x
Käytännön hyötyjen näkökulma					x	
Vaihto-opiskelu tulevaisuuden kannalta					x	x
	3	1	2	1	10	7